



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



**Марта В. Величковић**

**УПОТРЕБА ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА У  
ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ У ТЕОРИЈИ  
МЕНТАЛНИХ ПРОСТОРА: МОГУЋНОСТ  
ПРИМЕНЕ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ КАО  
СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ниш, 2016.



UNIVERSITY OF NIŠ  
FACULTY OF PHILOSOPHY



**Marta V. Veličković**

**THE USE OF THE DEFINITE ARTICLE IN  
THE FRAMEWORK OF MENTAL SPACES  
THEORY: POSSIBLE APPLICATION IN THE  
ENGLISH FOREIGN LANGUAGE  
CLASSROOM**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2016.

## Подаци о докторској дисертацији

Ментор: Проф. др Михаило Антовић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Наслов: Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора: могућност примене у настави енглеског као страног језика

Резиме: Циљ истраживања био је да се емпиријски испита могућност примене „когнитивистичког” приступа употреби одређеног члана. За теоријски оквир истраживања одабрана је когнитивна лингвистика, теорија менталних простора, когнитивна семантика и подела на шару и позадину. Истраживање се заснивало на три „когнитивистичке” употребе одређеног члана: истакнутости референта у дискурсу, прихватању туђег становишта и подели на улогу и идентитет. У првом делу рада представљени су „традиционални” и „когнитивистички” приступ одређеном члану. Предложена је прототипска употреба одређеног члана (истакнутост референта у дискурсу) представљена анализом примера који се најчешће јављају у релевантним уџбеницима. У другом делу рада представљено је емпиријско истраживање у ком су учествовали студенти прве године са Департмана за англистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу, али и са других студијских програма. Испитаници су подељени у три групе: контролну групу, затим групу Е1, која је добијала упутства у складу са „когнитивистичким” приступом, и групу Е2, која је добијала упутства у складу са „традиционалним” приступом. Експериментална настава трајала је укупно девет недеља, а обухватила је упутства сваке седмице и мерења њиховог непосредног ефекта. Упутства која су испитаници добијали у виду снимљеног материјала праћена су илустрацијама контекстуализованог садржаја. Употреба одређеног члана у контексту илустрована је поделом на шару и позадину. Сва упутства давана су на енглеском језику. Прикупљени подаци кодирани су и статистички анализирани помоћу АНОВА и т-теста. Резултати указују на то да је група студената са Департмана за англистику постигла бољи успех у погледу употребе одређеног члана од студената са других департмана. Такође, експериментална група која је добијала упутства заснована на „когнитивистичком” приступу постигла је већи успех од студената који су добијали „традиционална” упутства, и од контролне групе. Код студената Департмана за англистику запажен је статистички значајан напредак при употреби одређеног члана која служи како би се истакло прихватање туђег

становишта, а код осталих студената при употреби члана ради одређивања поделе на улогу и идентитет.

Научна област:  
Научна  
дисциплина:

Филолошке науке

Англистичка лингвистика

Кључне речи:

Теорија менталних простора, когнитивна лингвистика, семантички оквири, одређени члан у енглеском језику, шара и позадина, контекстуализовани садржај, теорија прототипова, истакнутост референта у дискурсу, прихватање туђег становишта, подела на улогу и идентитет

УДК:

811.111'36:159.9

CERIF  
класификација:

H 350

Тип лиценце  
Креативне  
заједнице:

**CC BY-NC-ND**

## Data on Doctoral Dissertation

Doctoral  
Supervisor:

Mihailo Antović, PhD, Associate professor, Faculty of Philosophy,  
University of Niš

Title:

The use of the definite article in the framework of mental spaces theory:  
possible application in the English foreign language classroom

Abstract:

The aim of the study was to empirically evaluate a “cognitive” approach to the use of the definite article. The selected theoretical framework included cognitive linguistics, mental spaces theory, cognitive semantics and figure and ground. The study was based on three “cognitive” uses of the definite article: discourse prominence, point of view, role/value distinction. The first part of the dissertation outlines the “traditional” and “cognitive” approaches to the study of *the*. A prototypical use of the definite article is proposed (discourse prominence), supported by the analysis of examples of article use found in relevant textbooks. The second part presents the empirical study which included first-year students of the English Department, Faculty of Philosophy, University of Niš, and students from other departments. The participants were divided into three groups: the control group, experimental group E1, which received instructions based on the “cognitive” approach, and experimental group E2, which received instructions based on the “traditional” approach. The experimental program lasted for nine weeks, and included weekly classes and post-tests. The instructions that the participants received were in the form of recorded material accompanied by illustrations of contextualized content. The use of the definite article was illustrated by means of the figure/ground distinction. All of the instructions were given in English. The obtained data were coded and statistically analyzed using the ANOVA and t-test. The results indicate that the students of the English Department made more progress in correct article use when compared to the other participants. The experimental group which received instructions based on the “cognitive” approach achieved greater success than the one which received instructions based on the “traditional” approach, and the control group. The students of the English Department made a statistically significant improvement for the point of view use, while the other participants did so for the role/value distinction.

--

Scientific  
Field:

Philology

Scientific  
Discipline:

English language and linguistics

Key Words:

Mental spaces theory, cognitive linguistics, frames, the definite article, figure and ground, contextualized content, prototype theory, discourse prominence, point of view, role/value distinction

UDC:

811.111'36:159.9

CERIF  
Classification:

H 350

Creative  
Commons  
License Type:

**CC BY-NC-ND**

## САДРЖАЈ

Списак табела.....	11
<b>I ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА .....</b>	<b>14</b>
<b>1. УВОД .....</b>	<b>14</b>
1.1. Циљеви истраживања и истраживачка питања .....	14
<b>2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА: КОГНИТИВНА ЛИНГВИСТИКА .....</b>	<b>19</b>
2.1. Главне одлике когнитивистичког теоријског оквира .....	19
2.1.1. Когниција .....	19
2.1.2. Когнитивна лингвистика .....	19
2.1.3. Когнитивна лингвистика и друге дисциплине .....	21
Непроменљиве речи као симболи.....	22
<b>3. КОГНИТИВНА ЛИНГВИСТИКА: КЉУЧНИ КОНЦЕПТИ ЗА АНАЛИЗУ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ .....</b>	<b>25</b>
3.1. Тумачење и изградња значења.....	25
3.2. Оквири и домени .....	27
3.3. Схеме и схематизација.....	29
3.3.1. Схеме .....	29
3.3.2. Схематизација.....	32
3.4. Идеализовани когнитивни модели .....	33
3.4.1. Когнитивни модели.....	33
3.4.2. Идеализовани когнитивни модели.....	33
3.5. Гешталт: Подела на шару и позадину .....	35
<b>4. ТЕОРИЈА МЕНТАЛНИХ ПРОСТОРА.....</b>	<b>42</b>
4.1. Уводне напомене и основне одлике .....	42
4.1.1. Врсте простора.....	46
4.1.2. Како изградити ментални простор: језичке јединице као смернице.....	47
4.1.3. Везе између менталних простора.....	50
4.2. Теорија менталних простора и референцијални односи .....	51
4.2.1. Ментални простори и употреба одређеног члана у енглеском као страном језику.....	53

<b>5. ТЕОРИЈА ПРОТОТИПОВА У СЛУЖБИ АНАЛИЗЕ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА.....</b>	<b>58</b>
5.1. Категоризација и лингвистичке анализе .....	58
5.2. Теорија прототипова и одређени члан у енглеском језику .....	60
<b>6. ПАЖЊА, ТУМАЧЕЊЕ И УПОТРЕБА ЈЕЗИЧКИХ ЈЕДИНИЦА .....</b>	<b>67</b>
6.1. Пажња.....	67
6.2. Тод Оукли о вези између пажње и лингвистике .....	71
6.3. Расподела пажње и употреба одређеног члана у енглеском језику .....	75
<b>7. ОДЛИКЕ „ТРАДИЦИОНАЛНОГ” ПРИСТУПА АНАЛИЗИ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ.....</b>	<b>81</b>
7.1. Поновно вредновање „традиционалног” приступа.....	84
7.2. Везе између „традиционалног” и „когнитивистичког” приступа: како направити почетну спону .....	90
<b>8. „КОГНИТИВИСТИЧКИ” ПРИСТУП УПОТРЕБИ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА: РИЧАРД ЕПСТИН .....</b>	<b>93</b>
8.1. Теоријски оквир менталних простора у раду Ричарда Епстина .....	94
8.2. Три употребе одређеног члана према Ричарду Епстину .....	97
8.2.1. Истакнутост референта у дискурсу .....	97
8.2.2. Подела на улогу и идентитет.....	99
8.2.3. Прихватање туђег становишта .....	101
8.3. Поновно вредновање три предложене употребе одређеног члана .....	104
<b>9. АНАЛИЗА ПРИМЕРА ДАТИХ У УЦБЕНИЦИМА .....</b>	<b>114</b>
9.1. <i>The Cambridge Grammar of the English Language</i> .....	115
9.2. <i>A Practical English Grammar</i> .....	122
9.3. <i>Advanced English Practice</i> .....	131
<b>10. ПРЕГЛЕД ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>134</b>
10.1 Увод .....	134
10.1.1. Икер Зулаика Хернандез.....	136
10.1.2. Стив Дизни .....	138
10.1.3. Аша Тику.....	141
10.1.4. Сесил де Кат.....	145
10.2. Употреба визуелних метода .....	148
10.2.1. Тања Ионин, Сундо Бек, Јуна Ким и Кен Векслер.....	149



10.2.2. Анђелик Ван Хаут, Кејтлин Хариган и Џесика де Вилијерс .....	151
10.2.3. Данијел Мејџуз, Елена Ливен, Ана Тикстон и Мајкл Томасело .....	154
10.2.4. Арпад Кеминз .....	156
10.2.5. Вен Хуонг .....	156
10.2.6. Марјолејн Верспур .....	158
10.2.7. Марјолејн Верспур и Вен Хуонг .....	161
10.2.8. Бенџамин Вајт .....	164
<b>II ЕМПИРИЈСКА АНАЛИЗА.....</b>	<b>167</b>
<b>11. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>167</b>
11.1. Учесници .....	167
11.2. Материјал .....	170
11.3. Упутства .....	175
11.3.1. Визуелни приказ материјала .....	177
11.3.2. Аудитивни садржај материјала .....	178
11.3.3. Скуп тестова за проверу непосредног ефекта упутстава.....	179
<b>12. РЕЗУЛТАТИ .....</b>	<b>184</b>
12.1. Анализа података 1: Општи преглед утицаја експерименталног програма .....	184
12.1.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику.....	184
12.1.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима.....	194
12.1.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Англистике) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима).....	196
12.2. Анализа података 2: Употреба одређеног члана у изабраној групи испитаника....	198
12.2.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику.....	199
12.2.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима.....	202
12.2.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Англистике) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима).....	205
12.3. Анализа података 3: Анализа грешака у употреби свих чланова у енглеском језику .....	207
12.3.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику.....	213
12.3.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским	

програмима.....	217
12.3.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Англистике) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима).....	220
12.4. Анализа података 4: Анализа три „когнитивистичке” употребе одређеног члана .....	222
12.4.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику.....	222
12.4.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на Департману за новинарство.....	224
<b>13. ДИСКУСИЈА .....</b>	<b>228</b>
13.1. Ограничења истраживања и будући рад .....	248
<b>14. ЗАКЉУЧАК.....</b>	<b>251</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>253</b>
<b>ПРИЛОГ 1 .....</b>	<b>270</b>
<b>ПРИЛОГ 2 .....</b>	<b>283</b>
<b>БИОГРАФИЈА АУТОРА .....</b>	<b>302</b>

## Списак табела

Ознака	Назив	Стр.
Табела 1.	Преглед примарних и секундарних одлика шаре и позадине	36
Табела 2.	Табеларни приказ преклапања „традиционалних” употреба одређеног члана	83
Табела 3.	Сажет преглед материјала коришћеног по недељама	172
Табела 4.	Дескриптивна анализа података: студенти Департмана за англистику	185
Табела 5.	Дескриптивна анализа укупних резултата са свих тестова: студенти Департмана за англистику	186
Табела 6.	Дескриптивна анализа резултата три групе испитаника студената Департмана за англистику	187
Табела 7.	Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах након завршетка шестог часа упутстава	189
Табела 8.	Преглед статистичког значаја разлика између група: студенти Департмана за англистику	190
Табела 9.	Преглед вредности ета коефицијента: студенти Департмана за англистику	190
Табела 10.	Резултати АНОВА анализе и вредности параметра F (праг значајности $p \leq 0,005$ ): студенти Департмана за англистику	191
Табела 11.	Резултати Тукијевог пост-хок теста: студенти Департмана за англистику	193
Табела 12.	T-тест за независне узорке: Студенти који наставу похађају на другим студијским програмима	194
Табела 13.	T-тест за зависне узорке: експериментална група E1 испитаника који наставу похађају на другим департманима	195
Табела 14.	T-тест за независне узорке: експериментална група 1 популације студената Англистике и популације студената Новинарства	196
Табела 15.	Резултати АНОВА анализе само за употребу одређеног члана: студенти Департмана за англистику	199
Табела 16.	Аритметичка средина тачних одговора на свим тестовима за процену знања: студенти Департмана за англистику	200

<b>Табела 17.</b>	Пост-хок анализа употребе само одређеног члана: студенти Департмана за англистику	201
<b>Табела 18.</b>	Дескриптивна анализа ограничена само на употребу одређеног члана: студенти Департмана за англистику	203
<b>Табела 19.</b>	Резултати т-теста за независне узорке ограничени само на употребу одређеног члана: пример испитаника који наставу похађају на другим студијским програмима	204
<b>Табела 20.</b>	Резултати АНОВА теста за обе Е1 групе	206
<b>Табела 21.</b>	Преглед аритметичких средина тачних одговора без ставки где је тачан одговор био неодређени или нулти члан	207
<b>Табела 22.</b>	Аритметичке средине тачних одговора на свим тестовима за процену знања: целокупна група испитаника	208
<b>Табела 23.</b>	Т-тест за зависне узорке: резултати које су постигли сви испитаници при употреби сва три члана енглеског језика	209
<b>Табела 24.</b>	Резултати АНОВА анализе за целокупну групу испитаника	211
<b>Табела 25.</b>	Утицај часова упутстава на све тестове за процену знања: целокупна група испитаника	212
<b>Табела 26.</b>	Т-тест за зависне узорке: употреба свих чланова на примеру групе студената Департмана за англистику	213
<b>Табела 27.</b>	Дескриптивна анализа резултата постигнутих на претходном тесту, поновљеном тесту и каснијем тесту: студенти Департмана за англистику	215
<b>Табела 28.</b>	Резултати АНОВА анализе: група студената Департмана за англистику	216
<b>Табела 29.</b>	Ефекат врсте упутства на резултате добијене на почетној и завршној процени знања: група студената Департмана за англистику	216
<b>Табела 30.</b>	Резултати т-теста за зависне узорке: употреба свих чланова у групи студената који наставу похађају на другим студијским програмима	217
<b>Табела 31.</b>	Аритметичке средине тачних одговора које су студенти који наставу похађају на другим студијским програмима постигли на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8	218

<b>Табела 32.</b>	Резултати АНОВА анализе: две групе студената који наставу похађају на другим студијским програмима	219
<b>Табела 33.</b>	Вредности ета коефицијента	220
<b>Табела 34.</b>	Резултати АНОВА анализе: сви испитаници, тачан одговор the	221
<b>Табела 35.</b>	Број тачних и нетачних одговора за сваку од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана: студенти Департамента за англистику	223
<b>Табела 36.</b>	Број тачних и нетачних одговора за сваку од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана: студенти који наставу похађају на другим студијским програмима	224
<b>Табела 37.</b>	Резултати АНОВА анализе „когнитивистичких” употреба одређеног члана	226

# I ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

## 1. УВОД

### 1.1. Циљеви истраживања и истраживачка питања

Овај рад има за циљ да теоријски и експериментално испита хипотезу о могућности примене когнитивне лингвистике (енгл. *cognitive linguistics*) и теорије менталних простора (енгл. *mental spaces theory*) у савременој настави енглеског као страног језика, и то на примеру употребе одређеног члана у енглеском језику, а у сврху унапређења наставног процеса.

Један од изазова за наставнике (енглеског као) страног језика јесте утицај матерњег језика ученика, који може деловати на процес усвајања граматике и/или вокабулара (енгл. *cross-linguistic influence*). Ученицима енглеског језика којима је српски матерњи језик употреба чланова у енглеском језику често представља изазов будући да нема чланова у српском језику. То доводи до бројних грешака у употреби, и то у виду изостављања чланова или пак употребе погрешног члана (Вајт (White), 2010). Наводимо следеће примере преузете из студентских радова:

„Many incurable diseases, including  $\emptyset$  plague are now curable.” – Тачно решење је the plague.

„...[W]hen most women would give birth in highly unhygienic places like barns or their meat slabs (if they happen to be a wife of the local butcher).” – Тачно решење је the wife of the local butcher.

Наставници страног језика и лингвисти имају задатак да пронађу одговарајући начин за обликовање упутстава који би могао да премости проблем тачне употребе одређеног члана у енглеском језику. Приступ који је у овом раду предложен има за циљ да понуди алтернативни теоријски оквир у коме би се потражило решење за поменути проблем.

Неки од проблема са којима се наставници и лингвисти сусрећу су следећи.

Мало је материјала објављено о употреби чланова међу говорницима енглеског језика чији је матерњи језик српски. Изузетак је обиман рад Данијеле Тренкић (2002, 2004, 2007, 2008, 2009, између осталог). Недовољно је до сада учињено и по питању укључивања савремених лингвистичких теорија у наставне токове, тако да утицај нових теоријских достигнућа није довољно познат и испитан. Недовољно напора уложено је у то да се емпиријским путем провери могућност практичне примене неких од кључних концепата когнитивне лингвистике у наставној пракси на подручју Републике Србије. Такође, недостаје материјала и о употреби теорије менталних простора у пракси.

Узрок проблема тачне употребе одређеног члана можемо потражити у врсти правила и/или објашњења која се користе у практичном раду са ученицима. Већина правила у први план истиче могућност препознавања референта именичке фразе који је у споју са одређеним чланом (енгл. *identifiability*), па самим тим и његову „одређеност” (енгл. *definiteness*). Употребом поменутих правила ученици се упућују на то да критеријуме одређености траже у синтаксичким одликама реченица и именичких фразе (нпр. друго спомињање речи, присуство премодификације или постмодификације и, пре свега, бројивост именице). Поред тога, правила се често уче напамет, што отежава наставни процес.

Међутим, савремене теорије наводе да се одређеност несвесно утврђује у разговору много пре него што говорници енглеског као страног језика разматрају бројивост именице чији је референт у питању (Верспур (*Verspoor*), у штампи). Саговорници разумеју о ком је референту реч и пре него што почну да разматрају синтаксу именичке фразе која га дефинише. Бројивост именице, која се у граматикама и уџбеницима енглеског језика дуго користи као кључна одредница за употребу одређеног члана (Ђорђевић, 1997; Иствуд (*Eastwood*), 1999; Винс (*Vince*), 2003; Томсон и Мартине (*Thompson & Martinet*), 2004, између осталих), а која се превасходно ослања на синтаксичке одлике именице, више не би могла задржати свој привилегован положај у настави енглеског као страног језика.

Прихватање когнитивне лингвистике и теорије менталних простора као нових теоријских оквира за рад са ученицима значило би и напуштање досадашње праксе ослањања на појединачне реченице ради представљања употребе одређеног члана, па би се одговарајуће анализе вршиле у оквиру динамичног тока дискурса. Тиме би се

омогућило укључивање већег броја сегмената стварног говора (енгл. *naturally occurring language*), за разлику од исконструисаних примера који у пракси тренутно преовладавају у учионици. Под *дискурсом* пре свега подразумевамо кохерентну целину коју чини омеђени контекст у оквиру којег је могуће бавити се неком врстом лингвистичке анализе, односно решавањем проблема референцијалних односа. Дискурс се непрекидно мења, па његова динамична природа прати истоветни ток мисли и след догађаја. Она објашњава чињеницу да у њему непрекидно долази до промена у теми, у хронолошком следу догађаја (измештање радње из прошлости у садашњост или будућност, као и било која друга комбинација ових елемената), промена у виду смењивања међу говорницима или учесницима у неком догађају која захтевају измештање наше пажње, као и одржавање различитог броја елемената активних у нашој свести.

С тим у вези, теоријски оквир предложеног истраживања чине когнитивна лингвистика и теорија менталних простора. Наш је став да би се решење за употребу одређеног члана могло пронаћи у универзалним когнитивним процесима, онако како су представљени у когнитивној лингвистици у циљу поједностављења и повећања успешности наставног процеса. Поједностављивање у практичном смислу значи смањење броја правила за употребу одређеног члана која се ученицима енглеског као страног језика намећу, уз очекивање да ће се правила више неће учити напамет (Вајт, 2010).

Наша намера је да ученицима енглеског као страног језика покушамо да семантички објаснимо употребу одређеног члана, и то у домену бешчланог језика какав је српски. У ту сврху, покушали смо да развијемо методу која је истовремено семантички утемељена, која би била и теоријски валидна, али и суштински практично применљива. У раду смо се водили претпоставком да се „разнородна” правила за употребу одређеног члана могу систематизовати и повезати, што би могло довести до поједностављивања наставног процеса.

Предлаже се да полазно становиште буде претпоставка да се одређени члан у енглеском језику користи како би се један од референата у неком контексту истакао (енгл. *prominence*) у односу на остале референте доступне у истом или ширем контексту. Употребом одређеног члана говорник или аутор текста обелодањује како тумачи (енгл. *construal*) неки контекст и показује како би желео да то његов саговорник учини тиме што



га упућује на то како да усмери своју пажњу на сам текст. Оно што се до сада називало „одређеношћу” референта или „могућношћу идентификације” сада се замењује везивањем наше пажње за референт у тексту уз појачану улогу (ужег или ширег) контекста.

Предложен теоријски оквир тестиран је у пракси кроз експериментални програм који је за циљ имао да повеже употребу одређеног члана у енглеском језику, когнитивну лингвистику и теорију менталних простора. Испитивали смо могућност примене наведених теорија у оквиру експеримента спроведеног под контролисаним условима, у коме је учествовало преко 80 говорника енглеског језика чији је матерњи језик српски. Током вишенедељног програма, испитаницима су давана упутства о употреби одређеног члана у енглеском језику било у складу са актуелним објашњењима употребе одређеног члана, које за потребе овог истраживања називамо још и „традиционалним”, било у складу са премисама когнитивне лингвистике. Ради остварења циља истраживања, испитаници су подељени у три групе. Употреба одређеног члана код ових испитаника анализирана је пре експерименталног периода и након њега.

Предложени *метод упутстава* о употреби одређеног члана заснивао се и на употреби материјала у коме је истакнутост референта именичке фразе у споју са одређеним чланом увек била приказана визуелно.<sup>1</sup> Референт жељене именичке фразе истакнут је као шара (енгл. *figure*) на позадини (енгл. *ground*) коју чине остали елементи контекста. Друга могућност је да референт као целина буде приказан као позадина, а његов део истакнут као шара на тој позадини.

Циљеви истраживања су вишеструки:

Теоријски

1) Да се понуди опис изабраних концепата когнитивне лингвистике и основних претпоставки теорије менталних простора у циљу њихове примене у савременој наставној пракси енглеског као страног језика;

---

<sup>1</sup> Иза ове наше одлуке стоји тврдња да се језичке јединице могу окарактерисати у виду визуелно-схематских приказа, где спадају: *part-whole schemas, linear order, closeness, centrality, size, containers* (Лејкоф, 1987). Више података о сличној употреби визуелних материјала можете наћи у Верспур (у штампи).

2) Да се предложи алтернативни приступ анализи употреба одређеног члана у енглеском језику који се може представити у светлу теорије прототипова (енгл. *prototype theory*) као комбинација основног, централног значења и радијалних, али повезаних значења, заснованих на подели на шару и позадину.

Емпиријски

3) Да се експериментално провере постављене хипотезе.

У оквиру ових циљева, постављају се следећа истраживачка питања:

– Хоће ли испитаници који су добијали упутства заснована на премисама когнитивне лингвистике постићи боље резултате него испитаници који су слушали упутства заснована на „традиционалном” приступу настави чланова енглеског језика?

– Хоће ли се метод предложен у овом истраживању показати ефикаснијим за популацију студената Департмана за англистику или студената који наставу похађају на неким од осталих департмана Филозофског факултета у Нишу?

– За коју ће од три предложене употребе одређеног члана које је описао Епстин (Erstine, 1999, 2001) бити забележен највећи напредак у нивоу знања испитаника?

У даљем тексту следи кратак преглед неких од појмова проистеклих из ових теорија, а који могу бити од значаја за наставни процес.

## 2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА: КОГНИТИВНА ЛИНГВИСТИКА

### 2.1. Главне одлике когнитивистичког теоријског оквира

#### 2.1.1. Когниција

Когниција се тиче распознавања ствари и сазнања о њима која су нам путем чула доступна. Нагласак се притом ставља на појединачно искуство сваке особе, али у оквиру културе у којој живи, расте и развија се.

#### 2.1.2. Когнитивна лингвистика

Когнитивна лингвистика истиче да је језик нераскидиво повезан са људском когницијом и искуством које имамо о свету око нас, које се притом непрекидно мења. Она припада групи дисциплина под чијим окриљем спадају изучавање људске когниције (енгл. *human cognition*), концептуалних система (енгл. *conceptual systems*), те на крају, као резултат свега тога, структуре значења у општем смислу (енгл. *general meaning construction*). У предложеном теоријском оквиру омогућено нам је да у лингвистичка објашњења уврстимо различите когнитивне процесе. Предност ове теорије огледа се у томе што употребу језика код људи, како истиче Талми (Talmy, 2000a, 2000b, 2006), можемо објаснити већ постојећим когнитивним процесима и способностима које нису везане за матерњи језик било које особе. То као исход може имати поједностављење многих објашњења која се користе у уџбеницима и у настави енглеског као страног језика.

Од истраживача којима је доминантан теоријски оквир била когнитивна лингвистика, а под њеним окриљем и когнитивна граматика,<sup>2</sup> издвајамо следеће: Ланакер (Langacker) 1987, 1990, 1991, 1993, 1997, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, Тејлор (Taylor), 2002, 2008; Еванс и Грин (Evans & Green), 2006, између осталих. Премисе когнитивне лингвистике нашле су примену у раду следећих аутора:

---

<sup>2</sup> У оквиру когнитивне лингвистике, когнитивна граматика представља модел граматичког описа утемељен на употреби (енгл. *usage-based approach*). У њој се *usage event* дефинише као симболички израз којим говорник комуницира са саговорником у неким околностима, са одређеним циљем (Ланакер, 1987: 66).

Ашар (Achard), 2008; Скихан (Skehan), 1998; Робинсон (Robinson), 2001; Гонзалес-Маркез и сарадници (Gonzalez-Marquez et al.), 2007; Робинсон и Елис (Robinson & Ellis), 2008; Литлмор (Littlemore), 2009, Тајлер (Tyler) 2008, 2012, између осталих.

О когнитивној лингвистици можемо сазнати више из следећих извора примарно посвећених само овој области или пак њеној повезаности са другим областима: Крофт и Круз (Croft & Cruse, 2004), Калво и Гамила (Calvo & Gomila, 2008), Еванс (Evans, 2007), Гибз (Gibbs, 2006), Герертс (Geeraerts, 2006), Герертс и Сишенс (Geeraerts & Cuychens, 2010), Харт и Лукеш (Hart & Lukeš, 2007), Јансен и Редекер (Janssen & Redcker, 1999), Кристијансен и Дирвен (Kristiansen & Dirven, 2008), Лухјенброуерс (Luchjenbroers, 2006а, 2006б), Табаковска, Чоински и Вирашка (Tabakowska, Choinski & Wiraszka, 2010), Тејлор и Меклаури (Taylor & MacLaury, 1995), Ван Хоек и други (Van Hoek et al., 1999), Унгерер и Шмид (Ungerer & Schmid, 1996).

Везом између когнитивне лингвистике/граматике и изучавања језика бавили су се, између осталих, Де Кноп и Де Рикер (De Knop & De Rycker, 2008), Дирвен и Верспур (Dirven & Verspoor, 2004), Дивјак и Коконска (Divjak & Kochanska, 2007), Хајн (Heine, 1997), Холм (Holme, 2009), Каил и Хикман (Kail & Hickmann, 2010), Пуц и Сикола (Putz & Sicola, 2010), Раден и Дирвен (Radden & Dirven, 2007), Тајлер и Еванс (Tyler & Evans, 2005), као и Верспур (Verspoor, 2007, 2009).

Поменути аутори предлажу активнију улогу наведених теоријских оквира у наставном процесу, јер је могуће понудити „когнитивно” објашњење за језичке феномене. Како наводи Лејкоф (1987: 465), „grammar is dependent on many other aspects of cognition, which we will have represented via prototype theory, cognitive models, mental spaces, etc.”. Он граматiku неког језика представља као когнитивни подсистем. Као таква, граматика нужно мора имати когнитивни статус.<sup>3</sup> Отуда је толико често истраживана веза између језика и когниције.

---

<sup>3</sup> Лејкоф (1978: 274) сматра да се људска способност употребе језика не може посматрати изоловано од неких других људских способности, наводећи „sensory-motor and cognitive development, perception, memory, attention, social interaction, personality and other aspects of experience”. Искусствени фактор, као и одлике људске когниције, повезани су и са тиме како се служимо језиком и стога нам омогућавају да објаснимо своје језичке способности. Наша способност да се служимо језиком није „независна” вештина.

„Language is thus based on cognition. The structure of language uses the same devices used to structure cognitive models-image schemas, which are understood in terms of bodily functioning. Language is made meaningful because it is directly tied to meaningful thought and depends upon the nature of thought. Thought is made meaningful via two direct connections to preconceptual bodily functioning, which is in turn highly constrained, but by no means totally constrained, by the nature of the world that we function within.” (ibid, 291–292)

### **2.1.3. Когнитивна лингвистика и друге дисциплине**

Когнитивна лингвистика блиско сарађује са психологијом када је у питању анализа когнитивних процеса. Ове две научне дисциплине ослањају се на перспективу, меморију, пажњу и расуђивање као могуће инструменте прикладне за ове анализе. Самим тим, оне се често јављају у когнитивистичким емпиријским истраживањима. На пример, узајамна сарадња између когнитивне лингвистике и гешталт психологије може се представити истраживањима о подели на шару и позадину.

У оквиру когнитивне лингвистике долази до преклапања између многобројних модела когнитивне организације, што се још назива и „overlapping systems model”. Системи код којих углавном долази до преклапања су језик, перцепција, расуђивање, афекат, пажња, памћење, културолошка структура и моторика. Сваки од ових система само се делимично „преклапа” са другим системима, јер, иако сви међусобно имају понешто заједнично, сваки систем има посебне одлике које га чине јединственим.

У антрополошком смислу говорећи, будући да је способност да се служимо језиком једна од релативно новијих људских способности, сасвим је оправдано закључити да се она развијала у спрези са већ постојећим когнитивним способностима, чијим се одликама или већ успостављеним механизмима могла служити. Ту спадају визуелна перцепција, моторичке способности, моћ закључивања и сл. (Талми, 2000а: 38). Слична разматрања навео је и Лејкоф (1987). Како је развоју језика претходио развој когнитивног система визуелне перцепције, сличности које се јављају између ова два система могу се приписати претпоставци да су у току еволутивног развоја језика коришћени неки од већ постојећих механизма система визуелне перцепције.

#### 2.1.4. Непроменљиве речи као симболи

Већина истраживања која су спроведена у теоријском оквиру когнитивне лингвистике бавила су се пре свега семантиком, односно значењем речи.<sup>4</sup> Упркос чињеници да многи теоретичари сматрају да непроменљиве речи немају семантичку компоненту, когнитивна лингвистика (и њој сродне теорије попут теорије менталних простора) пружају одговарајући теоријски оквир за анализу ове врсте речи. У когнитивној лингвистици се на речи гледа као на симболе, на јединства значења и форме, који имају и семантички и фонолошки пол.

Будући да ова одлика важи за систем како променљивих тако и непроменљивих речи, то значи да се речи које су до сада сматране „лексички празним” (предлози, флективни наставци или чланови) могу посматрати кроз призму њихових одговарајућих „значења”: „all members of a given [grammatical] class share fundamental semantic properties” (ibid, 189).

О значењу непроменљивих речи говори се као о значењу апстрактнијем од значења променљивих врста речи (енгл. *abstracted conceptual structure*; Талми, 2000а). Свака врста речи доприноси значењу неке реченице: непроменљиве речи одређују структуру података, а променљиве речи доприносе њиховом садржају. Непроменљиве речи дају структуру или облик „садржају” променљивих речи. „I will argue that most (if not all) grammatical morphemes are meaningful, and some are at least as elaborate semantically as numerous content words. [...] I will further argue that grammatical morphemes contribute semantically to the constructions they appear in, and that their occurrence has a semantic rationale even when conventionally determined. [...] Moreover, the speaker is often free to choose from among grammatical morphemes that structure the conceived situation through alternate images (e.g. *try to complain* vs. *try complaining*; *surprised at* vs. *surprised by*)” (ibid, 18–19, наглашено у оригиналу).

Уколико бисмо у некој реченици заменили непроменљиве речи, не замењујући притом оне променљиве, добили бисмо другачији приказ исте ситуације. Пример

---

<sup>4</sup> Између осталог, радови Лејкофа и Џонсона обухватили су полисемију, а нарочито метафору (Lakoff and Johnson, 1980).

различитог сагледавања исте ситуације били би спојеви *cutting through a cornfield* и *cutting across a cornfield* (Литлмор, 2009; Талми 2000а), који дају два различита погледа на исту активност. Аутор даље истиче да непроменљиве речи неку ситуацију деле на ентитете који су повезани и са ситуацијом чије су део, али и међусобним односима. Притом, односи су подложни променама током времена. (ibid: 47).

Садржај се спаја са језичким јединицама како би се формирало значење које одговара тренутним прагматичким одликама дискурса који се развија. То нам указује да језичке изразе не можемо посматрати као огледало значења, већ да их једино можемо сматрати једном од компоненти која има своју улогу у структури значења: смерницама које комбинујемо са својим когнитивним способностима, културним моделима (енгл. *cultural models*), али и идеализованим когнитивним моделима (енгл. *Idealized Cognitive Models, ICMs*).<sup>5</sup>

На крају, наводимо неке од главних одлика когнитивистичког модела које га чине погодним за емпиријска истраживања (Лејкоф, 1987: 487–488):

- Језичке јединице сматрају се симболима који су мотивисани одговарајућим семантичким компонентама.
- Језичке јединице не могу се посматрати независно од семантике.
- Као симболи, непроменљиве речи имају значење које је у поређењу са значењем променљивих речи по својој природи апстрактније, али сви примери једне врсте непроменљивих речи међусобно деле једну значењску компоненту. Систем непроменљивих речи помаже нам да боље организујемо „садржај” променљивих речи.

У когнитивистичком теоријском оквиру, граматика једног језика доводи се у везу са основним људским когнитивним способностима. Неке од тих способности кључне су за даљи рад на објашњењу одређеног члана у енглеском језику: догађај, приказ или ситуација схематски се могу приказати на мање или више апстрактан начин (енгл. *varying*

---

<sup>5</sup> Више речи о идеализованим когнитивним моделима биће у одељку 3.4.

*levels of abstraction*) и могу се тумачити на различите начине (енгл. *construe the same situation in alternate ways*).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Талми (2000а:14) ову когнитивну способност назива *conceptual alternativity*.



### **3. КОГНИТИВНА ЛИНГВИСТИКА: КЉУЧНИ КОНЦЕПТИ ЗА АНАЛИЗУ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ**

У циљу јасног и прегледног излагања материјала, овај део рада почиње увођењем неких од основних појмова који се у раду користе и који чине основу теоријског дела саме дисертације.

Као значајне когнитивистичке концепте поменућемо тумачење, семантичке оквире и домене (енгл. *frames and domains*), схеме (енгл. *schemas*), идеализоване когнитивне моделе, те поделу на шару и позадину.

#### **3.1. Тумачење и изградња значења**

Тумачење се не може разматрати одвојено од визуелне перцепције. Тиче се начина на који доживљавамо неку ситуацију и другима преносимо наше сагледавање те ситуације. Не тиче се инхерентних одлика елемената или актера који се могу наћи у некој ситуацији, већ субјективног доживљаја говорника, нарочито у погледу тога шта он сматра да је од већег значаја у некој ситуацији. Самим тим, о неком феномену, појави или ситуацији не можемо говорити, а да притом употребом различитих језичких јединица не одамо начин на који их тумачимо (Ланакер, 2008а: 5).

„Grammatical structure is based on conventional imagery, which reflects our ability to construe a conceived situation in alternate ways. The full conceptual or semantic value of a conceived situation is a function not only of its content (to the extent that one can speak of content apart from construal), but also how we structure this content in respect to such matters as attention, selection, figure/ground organization, viewpoint, and level of schematicity. In regard to all of these we are capable of making adjustments, thereby transforming one conceptualization into another that is roughly equivalent in terms of content but differs in how this content is construed.” (ibid, 138)

Оно што Ланакер назива тумачењем ситуације, Оукли (Oakley) описује као однос између говорника, саговорника и ситуације која се тумачи и представља (2004).

„Construal, then, reflects her ability to adjust the focus of attention by altering the mental imagery representing a situation. Cognitive Grammar also depends on the notion of “profiling,” which refers to the effect of construal; for any linguistic act, some entity stands out in profile against a background. Contrasting figure/ground relations (Langacker calls them trajectors and landmarks, respectively) influence meaning in profound ways. Varying profiles reflects our basic ability to conceive and portray the same objective situation in alternate ways for specific expressive purposes.” (ibid, 29–30)

Исту ситуацију можемо сагледати на више начина, зависно од тога шта препознамо као кључни елемент у неком контексту. Различита тумачења можемо показати следећим примером (Ланакер, 1987: 39):

- (a) He sent a letter to Susan.
- (b) He sent Susan a letter.

У првом примеру, нагласак се ставља на сам процес слања писма, док се у другом примеру наглашава исход тог процеса, односно чињеница да је Сузан добила писмо.

Различита тумачења неопходна су за развој тока мисли, с једне стране, и за процесе изражавања, интеракције и закључивања, с друге. Могућности које се јављају у виду другачијих тумачења готово да су небројиве: „Two images of the same situation may differ as to which features of it are selected for explicit attention, the relative salience of these features, the level of abstractness or specificity at which it is treated, the perspective from which it is viewed, and so on” (ibid, 110).

Када се кључни референт употребом одговарајућих језичких јединица једном одабере, између осталог и одређеним чланом енглеског језика, истиче се у односу на све остале референте, било да су присутни у непосредном контексту, било да су део имплицитно активираниог контекста. Тиме се постиже ефекат наглашавања истакнутог референта на некој позадини (непосредни или имплицитни контекст).

### 3.2. Оквири и домени

Кључни рад на дефинисању појма оквир дело је Филмора (Fillmore, 1976), који истиче да је оквир „the specific lexico-grammatical provision in a given language for naming and describing the categories and relations found in schemas” (1975: 127).<sup>7</sup> Тејлор (1989: 87) пак семантичке оквири дефинише на следећи начин (позивајући се на Beaugrande & Dressler, 1981: 90): „frames constitute ‘global patterns’ of common sense knowledge about some central concept’, such that the lexical item denoting the concept typically evokes the whole frame. In essence, frames are static configurations of knowledge”.

Оквири нам омогућавају да систематизујемо знање које имамо о свету око нас. Сваки оквир је структурисана целина (енгл. *a structured whole*) коју чини целокупно знање стечено искуством и учењем. Ово знање нам омогућава да успоставимо везе између ентитета у нашем окружењу које су нам неопходне јер грађење значења зависи од одређивања контекста у коме се неки референт јавља.

Штавише, битна одлика оквира јесте веза која постоји између његових конституената. Како је оквир једна целина, активирањем неког дела те целине имплицитно активирамо и све остале делове, што их чини доступнијим. Имплицитно притом можемо имати ефекат целине. „A frequent type of language-relevant cognitive entity is a conceptual complex that contains or is comprised of parts not autonomous in themselves but intrinsically relative with respect to each other, where the presence of one such part necessarily entails the presence of the other parts” (Талми, 2000а: 288).

Притом нисмо спречени да по потреби усмеримо пажњу на неки појединачни део целине. Иако се експлицитно не позивамо на преостале делове, подразумева се да и они некако учествују у изградњи значења.

Погледајмо пример оквира УЧИОНИЦА. Ту спада све оно што се обично може видети у просечној учионици: врата, велики осветљени прозори, табла на једном крају учионице и клупе поређане тако да су окренуте ка табли. Поред клупа, ту су и столице, намењене ученицима који у тој учионици похађају наставу. За наставника је предвиђено

---

<sup>7</sup> Свој допринос дефиницији овој појма дала је и Дебора Танен (Tannen, 1993).

место ближе табли, окренуто ка ученицима. Такође, оквир учионице обухвата и процесе који се у оквиру ње одвијају или ситуације до којих у тим оквирима може доћи: учење, оцењивање и слично. Оквир учионице се временом мењао, тако да сада уместо зелених табли можемо очекивати беле, уместо креда фломастере, или чак интерактивне табле, а сигурно платно и пројектор, праћене неопходном компјутерском опремом. Детаљи могу варирати, тако да ће од средине у којој живимо зависити да ли ће под у учионици бити прекривен тепихом или паркетом, каква ће врата просторија имати, хоће ли имати разгласни систем и др. Другим речима, оквири се непрекидно мењају, односно допуњују, у складу са оним што научимо кроз интеракцију са средином у којој живимо. Истовремено се заснивају и на културним моделима које смо кроз живот усвојили.

Значајан допринос утемељењу појма *домен* дао је Ланакер (1987), такође истичући у први план међусобне односе између различитих елемената који чине једну целину. Аутор наводи да се значење неке лексеме не може разумети, а да се притом не ослањамо на целокупно, енциклопедијско знање о свету око нас, које се истовремено састоји од домена. Домени су, наводи аутор (*ibid*, 147), нужно когнитивни ентитети, у које спадају ментални доживљаји, простори, прости и сложени концепти.

Веза између значења и домена може се истаћи на следећи начин: „Cognitive linguistics takes a broad, encyclopedic view of meaning. Axiomatic for the cognitive paradigm is the thesis that the meaning of any linguistic form can only be characterized relative to an appropriate cognitive domain, or set of domains [...] Domains encapsulate knowledge and beliefs about the world, and may vary in complexity” (Тејлор, 1989: 247–248).

Домени се деле на основне (енгл. *basic domain*) и апстрактне домене (енгл. *abstract domain*).<sup>8</sup> Основни домени могу се наћи на најнижем ступњу хијерархијски организованих сложених концепата. Они су полазна тачка са које се може приступити изградњи сложенијих концепата. Тиме се стварају нови домени, који представљају полазну тачку за још сложенију структуру. Тако нам домени помажу при изградњи значења. Везу између основних и апстрактних домена можемо видети у следећем примеру (*ibid*, 150): „For instance, the basic domain of three-dimensional space gives rise to the shape specification of

---

<sup>8</sup> Тејлор (Taylor, 2002) њих назива још и примарним и секундарним.

[BODY], which then constitutes an abstract domain for the characterization of [ARM] (and [ARM] for [HAND], [HAND] for [FINGER], and so forth)".<sup>9</sup>

### **3.3. Схеме и схематизација**

#### **3.3.1. Схеме**

Схеме представљају заједничке црте које се могу препознати у различитим инстанцама, које се затим повезују у једну општу, апстрактну целину и чине саставни део семантичких оквира. Схемом називамо сваку појединачну апстрактну организацију простора. Оне су производ наше перцепције и нашег искуства (и у физичком свету и у погледу искуства које стичемо путем интеракције са другим људима).<sup>10</sup>

Схеме се даље могу организовати у домене, а у остваривању значења схеме често учествују у комбинацији са семантичким оквирима. Другим речима, веза између оквира, схема и домена је следећа: један семантички оквир чине неколико домена који су међусобно организовани помоћу различитих схема.

Као бића са когнитивним способностима, схеме користимо при свакој интерпретацији нашег физичког окружења или информација које добијамо од неког или нечег у њему, јер нам помажу да све информације организујемо у циљу изградње значења.

Организација информација које примамо из наше средине директно се доводи у везу са тумачењем. Услед своје апстрактности, схеме се могу применити на шири распон ситуација, али се истовремено различите схеме могу применити на примеру једног скупа информација. Схеме нам помажу да препознамо тумачење које потиче од говорника и обрнуто, што се директно одражава на несметани ток интеракције. То се може видети у следећем:

---

<sup>9</sup>Апстрактни домен је еквивалент Лејкофовом идеализованом когнитивном моделу.

<sup>10</sup> „The quality of our perceptual experience depends only in part on the stimuli that impinge on our sense organs and the signals directly induced by these stimuli. Equally important is the structure imposed on these peripheral events at more central levels of processing in accordance with current expectations and the available inventory of perceptual and interpretive routines. Perception is not a passive phenomenon, but an active process that is reasonably regarded as a kind of problem-solving activity” (Ланакер 1987: 101).

„But every language makes available not one, but many schemas, all constituting different configurations within the same conceptual domain, that of (objects in) space. [...] Thus, different schemas can usually be applied with equal appropriateness to the same physical configuration, capitalizing on different sets of characteristics contained in the configuration – and, correspondingly, disregarding different sets” (Талми 2000а: 225).

Схеме се често активирају употребом предлошких конструкција. Графички се обично могу приказати употребом различитих комбинација основних геометријских облика као што су линије, равни, тачке и слично (ibid, 220), омеђених или неомеђених простора, као и односа између њих.

У неке од основних схема спадају *boundedness, part-whole, containment, up-down, the journey schema, linkage and separation, proximity and distance* (преузето из Тејлор 1989: 85).

У схематске системе (енгл. *schematic systems*), које Талми (2000а: 40) директно доводи у везу са системом непроменљивих речи, спадају: конфигурацијска структура (енгл. *configurational structure*), перспектива (енгл. *perspective/perspective point*) и расподела пажње (енгл. *distribution of attention*).<sup>11</sup> Концептуалне структуре језика чине схематске системе, укључујући: расподелу пажње (енгл. *distribution of attention*), конфигурацијске структуре (енгл. *configurational structure*), одређивање перспективе (енгл. *location of perspective point*), динамику силе (енгл. *force dynamics*) и когнитивно стање (енгл. *cognitive state*).

Схематски системи међусобно су повезани: неки системи одређују односе између елемената у некој ситуацији, односно утврђује њихову расподелу, док други одређују из ког угла ћемо посматрати дате, утврђене односе.

„In the cases of alternativity just reviewed, it is the speaker that selects one schema over another from those available and applicable, and it is thus the speaker that determines the highlighting of one group of factors or of another. In this choice, the speaker is presumably

---

<sup>11</sup> Битно је поменути да се ова три схематска система, која се јављају у језику и играју улогу у организацији когнитивних представа, такође могу препознати и у нашој визуелној перцепцији, што језик и визуелну перцепцију доводи у тесну везу (Талми, 2000а: 88–93).

responding to preferences of emphasis or viewpoint, or to some sense of differential importance or salience among the features of a configuration” (Талми, 2000а: 230).

Проблем који се може јавити у вези са схемама јесте да нека схема не одговара тумачењу које говорник даје, јер ситуацију може приказати са превише (енгл. *overspecification*) или са пак премало детаља (енгл. *underspecification*). Схеме су често недовољно прецизне, али се зато могу користити за извођење неких уопштених закључака. Талми (2000а) нуди објашњење за ову појаву. Он истиче да су различити нивои прецизности и количине детаља последица ограниченог броја схема којим сваки језик понаособ располаже за сваку могућу просторну конфигурацију која је у језику кодирана непроменљивим речима.

Све информације које наш саговорник добија од нас морају се организовати на њему разумљив начин. Као што је то често случај у језику, више се имплицитно наговести него што се директно саопшти. Другим речима, на основу врло штурих података које саопштавамо нашем говорнику, он је у стању да оно што му је речено разуме и донесе неке закључке о томе. Талми о овој теми наглашава: „...the nature of the schematization process. A morpheme never specifies a referent as to the full detail in which it exists in fact, in perception, or in conception, but rather specifies a particular complex of aspects abstracted from the total referent. Nevertheless, a communicator generally wants to convey a complete picture of a referent situation – that is, to engender the emergence of a full image in the mind of an addressee. Such transmission is accomplished in language by a complementary pair of processes: the sender represents the whole of a conceptual complex with only a portion thereof, and the receiver “fleshes out” or **reconstitutes** the whole from this portion by the operation of her image-constructing processes (section 3.2.4.3). The sender's process, which can be termed **part-for-whole representation**, is a natural concomitant of schematization” (2000а: 243, наглашено у оригиналу).

Од нарочитог значаја за овај рад је схема ЦЕЛИНА–ДЕО, коју директно можемо довести у везу са међусобним односом (енгл. *relational predication*) између елемената у

неком скупу.<sup>12</sup> Активирањем дела неке целине у могућности смо да имплицитно активирамо и читаву целину, што нас директно доводи до везе између схема и домена.

Употребу непроменљивих речи, па самим тим и одређеног члана у енглеском језику, можемо повезати са овом схемом. Због већ поменутог апстраховања, долази до употребе дела како би се представила целина (енгл. *part-for-whole representation*).

### 3.3.2. Схематизација

Током процеса схематизације врши се одабир појединих елемената простора или ситуације, уз искључивање осталих који се налазе у истом контексту. Изабрани елементи ће заједно чинити једну целину, што омогућава даље структурисање саме ситуације.

Схематизација омогућава одређивање других могућих тумачења исте ситуације. Ова тумачења кодирају се у језичким јединицама, пре свега у непроменљивим речима:

„Rather, with its closed-class elements and the very structure of sentences, the system of language is to mark out one portion within a scene for primary focus and to characterize its spatial disposition in terms of a second portion” (ibid, 182).

Талми (ibid, 237–278) описује два процеса која се везују за ову појаву и која су међусобно повезана. С једне стране, ту је процес стварања „слике” (енгл. *image constructing process*) и процес њеног објашњавања (енгл. *elaboration process*). Први процес је сложен, у смислу да се састоји од неколико компоненти које међусобно делују: непроменљивих и променљивих речи које говорник користи и њихове референције, саговорничково разумевање света око себе, те његово разумевање тренутне дискурсне ситуације. Заједно, ове компоненте омогућавају саговорнику да сагледа неку „слику”, не у визуелном смислу, већ у смислу разумевања и изградње значења онога што говорник изговара. Након тога, постоји могућност да се тој „слици” у разговору може приступити из различитих углова или перспектива, у више наврата (енгл. *to refer repeatedly, from the same perspective to the same referent*).

---

<sup>12</sup> Путем гешталт перцепције као људска бића имамо урођен механизам који нам омогућава да ствари у свету око нас процесуирамо односом између делова и целине.



Као примери апстрактне организације простора, схеме су нам потребне како бисмо боље разумели значењску компоненту језичких симбола. Схематизација нам омогућава да схеме применимо у разним контекстима, односно просторима. Тиме не само да уносимо садржај у неки контекст/простор већ га и на неки начин организујемо.

### **3.4. Идеализовани когнитивни модели**

#### **3.4.1. Когнитивни модели**

Како Лејкоф наводи (1987: 485): „...cognitive models are used in grammatical constructions to represent meaning”. У њима се повезују семантика, прагматика и синтакса. Неке од њихових главних одлика јесу да се састоје од концепата, што се може видети из следећег:

„In general, concepts are elements of cognitive models. Many concepts, for example, are characterized in terms of scenario ICMs. The concept WAITER is characterized relative to a restaurant scenario. The concept BUYER is characterized relative to a commercial exchange scenario. The concept SECOND BASEMAN is characterized relative to a baseball game scenario” (ibid, 286).

У њиховој примени важну улогу има контекст. Овде пре свега није реч о физичком контексту, већ о контексту културе у оквиру које има размена између различитих људи.

#### **3.4.2. Идеализовани когнитивни модели (ИКМи)**

Идеализовани когнитивни модели јесу модели којима се представља неки гешталт повезан са нашим физичким искуством (енгл. *experiential gestalt*), који, као што смо већ навели, игра улогу у остварењу значења. Код Лејкофа се (ibid, 489) помињу у оквиру значењских параметера (енгл. *parameters of meaning*):

„– Semantic elements (e.g., entities, locations, predicates, etc.)

– Overall semantics (e.g., any idealized cognitive model associated with the construction as a whole). The ICMs will often include background conditions, speech act conditions, and a specification of the function of the construction.”

Основни искуствени гешталт је идеализовани когнитивни модел. Он представља суштинске одлике које одсликавају неки ентитет, односно које су ближе физичком или искуственом аспекту људског живота. Сваки ИКМ често садржи и информације које су искуствено доступне свима, одлике саме ситуације у којој се одвија интеракција између саговорника, као и појединости везане за функцију извесних језичких јединица. У искуственом смислу, гешталт се доживљава као структура много једноставнија од сума њених делова.<sup>13</sup> Лејкоф у том погледу наводи и да уколико би било потребно на неки објективнији начин представити тај гешталт, идеализовани когнитивни модел представили бисмо врло једноставним описом, док би сложенији описи уследили за сваки његов део.<sup>14</sup>

Исти аутор наводи и поделу ИКМ-а (ibid, 284) истичући да постоји пет основних типова ових модела: сликовне схеме, пропозиције, метафора, метонимија, симболи. Као пример ИКМ-а наводимо следеће:

„Probably the best way to provide an idea of what ICMs are and how they work in categorization is to go through examples. Let us begin with Fillmore’s concept of a frame. Take the English word Tuesday. Tuesday can be defined only relative to an idealized model that includes the natural cycle defined by the movement of the sun, the standard means of characterizing the end of one day and the beginning of the next, and a larger seven-day calendric cycle-the week. In the idealized model, the week is a whole with seven parts organized in a linear sequence; each part is called a day, and the third is Tuesday. Similarly, the concept weekend requires a notion of a work week of five days followed by a break of two days, superimposed on the seven-day calendar. Our model of a week is idealized. Seven-day weeks do not exist objectively in nature” (ibid, 68–69).

---

<sup>13</sup> Лејкоф (1987: 284) наводи и то да се гешталт као врста структуре састоји од елемената који нису независни од целине коју граде (релацијски односи, холистичке структуре односно целине) или чије се укупно значење не може предвидети на основу значења свих појединачних елемената.

<sup>14</sup> Због ове „једноставности”, наш је став да би ова форма визуелне перцепције била прикладна за неку врсту практичне примене у свакодневном раду са ученицима страног језика, чију наставу покушавамо да унапредимо.

Поред ИКМ-а заснованих на нашем физичком искуству, постоје и концептуални ИКМ-и, који се могу окарактерисати независно од речи или језичких јединица. У том случају, значење неке лексичке јединице бива одређено у односу на позадину коју чини целина ИКМ-а. Тиме би значења појединачних речи била елементи ИКМ-а.

Језичке јединице могу се представити помоћу ИКМ-а, при чему би значењска компонента јединице била везана за ИКМ, који би се повезао са синтаксичким аспектом јединице. Како Талми наводи, овакво удруживање омогућава процес генерализације, а постоји и могућност поједностављења описа језичких јединица. Да цитирамо (Талми, 2000а: 291): „linguistic expressions get their meanings via (a) being associated directly with ICMs and (b) having the elements of the ICMs either be directly understood in terms of preconceptual structures in experience, or indirectly understood in terms of directly understood concepts plus structural relations”.

У овом закључку одговарамо на питање како се (идеализовани) когнитивни модели уклапају у истраживање о одређеном члану у енглеском језику. Наша намера била је да се ситуације које су испитаницима предочене организују тако да елементи у њима одговарају некој врсти апстрактне схеме. У нашем случају намећемо поделу на шару и позадину као модел по коме ћемо анализирати ситуацију и на који ћемо усмерити нашу пажњу. Шара представља највећи део наше пажње, док остале елементе неке ситуације подводимо под позадину и по потреби их „филтрирамо”.

### **3.5. Гешталт: подела на шару и позадину**

#### **3.5.1. Гешталт**

Гешталтом<sup>15</sup> сматрамо принцип груписања елемената у облик који се може перципирати као целина. Фокус овог рада биће груписање елемената у шару и позадину. Други могући називи за ове концепте (у Ланакеровој (1987) терминологији) јесу

---

<sup>15</sup>Једна од карактеристика гешталта, наводи Лејкоф (1987: 486), јесте да је целина по својој структури увек једноставнија од самог збира њених делова.

*трајектор* (енгл. *trajectory*) и *одредница* (енгл. *landmark*), тим редоследом, а познати су још и термини *профил* (енгл. *profile*) и *база* (енгл. *base*).

Појмови као што су шара и позадина прво су описани у гештALT психологији, а у оквиру когнитивних наука сматрају се просторном схемом или начином расподеле пажње, у смислу да се шари додељује већа количина пажње (а самим тим и истакнутост) у односу на позадину. Притом, можемо имати више различитих шара у односу на исту позадину.<sup>16</sup>

Табеларни приказ примарних и секундарних одлика шаре и позадине преузели смо из Талмијеве књиге (2000а: 315–316, превод аутора).

**Табела 1. Преглед примарних и секундарних одлика шаре и позадине**

	Шара	Позадина
<i>Кључне карактеристике</i>	Њене просторне (и временске) одлике нису познате и потребно их је одредити	Има улогу референтног објекта, има познате одлике и може окарактерисати све непознате одлике шаре
<i>Секундарне карактеристике</i>	Покретљивост	Устаљена локација
	Мала по величини	Велика
	Може се приказати као једноставан геометријски облик (налик на тачку)	У геометријском смислу сложенија
	Од скоро је део неке ситуације / од скоро је у нашој свести	Позната нам је / очекујемо је
	Од великог је значаја / релевантна је	Од мањег је значаја / мање је релевантна
	Није одмах уочљива	Лакше је одмах уочити је
	Једном кад се уочи, постаје проминентнија	Кад се шара једном перципира, постаје део позадине
	Зависна је	Независна је

<sup>16</sup> Позадину називају још и референтним објектом (енгл. *reference object*) или референтном тачком (енгл. *reference point*) смештеном у референтном оквиру (енгл. *reference frame*), у односу на који одређујемо (фиктивно или фактивно) кретање шаре.

Постоје одлике на основу којих се одређеним објектима лакше додељује улога шаре, а другима лакше улога позадине. Кретање је један од важних критеријума јер нам омогућава да ентитет у покрету и/или ентитет који није стационаран лакше интерпретирамо као шару. Илустративни пример је реченица *The bike is near the house* у односу на *The house is near the bike* (преузето из Талми, *ibid*, 316). Устаљен начин одређивања односа између куће и бицикле је онај по коме је кућа, као већи, непомични објекат референтна тачка (позадина), а бицикла, као лако покретна (варијабилна) „тачка”, јесте шара. Самим тим, у спонтаном говору ћемо пре чути прву од наведене две реченице.

Који ћемо објекат доживети као истакнуту шару зависи и од тога где се он налази у односу на деиктички центар, односно положај говорника. Што је неки ентитет ближи деиктичком центру, све више спада у предњи део неке сцене, па ће га говорник пре препознати као шару и лакше ће постати средиште наше пажње.

Не бисмо смели занемарити ни величину објекта, која такође игра улогу у подели. Међутим, као што из примера са бициклом и кућом можемо видети, реченица *The house is near the bike*, иако необична, није граматички гледано нетачна – мада је необично да се мањи објекат препознаје као референтни. Могли бисмо чак одредити контекст у коме бисмо ову реченицу могли чути. Контекст у коме се положај куће одређује у односу на положај бицикле додељивао би бицикли проминентност. Она би у њему била истакнута, у овом случају, не по величини, већ по свом значају, и самим тим могла би се сматрати шаром.<sup>17</sup>

Иако често говоримо о једној шари која је истакнута у односу на једну позадину, однос између шаре и позадине некад може бити и сложенији. Ентитет који представља шару и ентитет који представља позадину заједно могу функционисати као психолошка шара, док шири позадински контекст у том случају представља психолошку позадину. Пример који Талми (*ibid*, 313) наводи као илустрацију ове комбинације је *The ball rolled past the lamp*. У том примеру бисмо сем јасно наведене лопте (коју бисмо у другачије сročеној реченици сматрали шаром) и лампе (коју бисмо у тој другој варијанти реченице сматрали позадином) морали да узмемо у обзир и елементе који нису експлицитно

---

<sup>17</sup> Код Џекендофа (Jackendoff, 1996) постоји пример који је заснован на раду Талмија: ситуација у којој је кућа о којој је реч из игре *Монопол*.

наведени, али за које знамо да се у том окружењу налазе (просторија и сви њени саставни елементи) како бисмо у потпуности разумели значење реченице.<sup>18</sup>

Постоје и ситуације у којима позадина не мора експлицитно да се помене. Илустративни пример је пад нечега кроз ваздух, при чему, пратећи трајекторију кретања тог објекта, не помињемо експлицитно сваки делић простора или ваздуха кроз који пролази. „It is understood here that the gapped portions are attentionally backgrounded relative to the foregrounded windowed portions but that, given sufficient context, a hearer would reconstruct each of the partially gapped paths... into the same conceptualization of a complete path.” (ibid, 266).

Постоји могућност да ентитет коме је тренутно додељена улога шаре истовремено има улогу и позадине. Пример који илуструје овакав однос је следећи: *The red leaf drifted toward the brown leaf and (at the same time) the brown leaf drifted toward the red leaf* (преузето из Талми, ibid, 330). У овом примеру имамо случај у ком су шара и позадина исти објекти, а притом ни шара ни позадина нису представљене као по један објекат, већ као скуп елемената.<sup>19</sup>

Талми (ibid, 78) износи још један пример о томе како се овај гешталт даље може анализирати: *a cluster of trees and a puddle/drop of water*. У оба случаја се из неомеђене масе неког ентитета (позадина) истиче само један део (шара): у првом случају, неколико стабала дрвета, у другом, бара или неколико капљица воде. Утврђене количине преузимају улогу шаре истакнуте на позадини коју у првом примеру чини дрвеће, као збирна именица, а у другом вода, као градивна.

Међусобни однос између шаре и позадине, који их уједно и дефинише, доводимо у везу са врстама предикације, које је Ланакер (1987, у оквиру когнитивне граматике) поделио на номиналну (енгл. *nominal*) и релацијску (енгл. *relational*). Шара, трајектор или профил је елемент који се истиче у семантичкој структури неке реченице (предикацији), док је позадина, оријентир или база опсег предикације, контекст у оквиру ког се неки

---

<sup>18</sup> Илустративни пример је *The bike is near the house* (Талми, ibid: 314). Сваки помен куће као референтног објекта истовремено активира и референтни оквир: да се кућа налази у неком окружењу, неком крају, делу града, елементе од којих се састоји и слично), што се у семантичком смислу може сматрати доделом улога (енгл. *role assignment*).

<sup>19</sup> За опис ових сложених објеката употребљава се *composite figure and composite ground*.

профил одређује. Свака предикација има свој опсег (енгл. *scope*) у оквиру ког референте постављамо у одговарајуће односе. Тако се и у оквиру једног опсега могу изоловати база и профил или пак позадина и шара. Међусобна зависност, односно однос између два референта, кључан је за успостављање овакве конфигурације.<sup>20</sup>

Није неочекивано да је подела на шару и позадину нашла своје место у теорији језика као што је когнитивна лингвистика. Људи су биолошки условљени да простор пред собом деле на сегменте и утврђују односе међу њима, а ти односи могу се и визуелно представити. Шару у односу на њену позадину можемо представити било као једну тачку, било као нешто сложенију целину, док се позадина чешће илуструје већим бројем геометријских одлика.

Осим визуелног приказа, подела на шару и позадину може се представити на различите начине кроз употребу одговарајућих језичких јединица. Наша претпоставка је да се ова подела, која се из просторног домена може апстраховати у домен садржаја, може илустровати употребом језичке јединице као што је одређени члан. Употребом именичке фразе у споју са одређеним чланом саговорника информишемо о томе како би требало приступити тумачењу ситуације, односно, који је/су елемент(и) истакнут(и) у некој ситуацији.

Постоје примери употребе поделе на шару и позадину у лингвистичким наукама: Гранди и Цианг (Grundy & Jiang, 2001) који су поделу на шару и позадину анализирали у односу на идеолошки контекст; Џенда (Janda, 1999), која је ову поделу разматрала у светлу морфолошких наставака за одређивање живих и неживих ентитета у пољском језику, навела је да се жива бића истичу као шара у односу на све остале референте; Талми (1975) који поделу на шару и позадину примењује на анализу зависних и независних реченица.

Подела на шару и позадини као врста просторне организације значајна је јер се из сфере простора апстрахује<sup>21</sup> на концептуални садржај. Утврђивање профила у односу на

---

<sup>20</sup> Овај однос налик је односу између целине и једног њеног дела.

<sup>21</sup> Хипотеза која износи тврдњу да се организација простора преноси на организацију концепата назива се *Spatialization of Form Hypothesis* (Лејкоф, 1987). Она истиче да „image schemas (which structure space) are mapped into the corresponding abstract configurations (which structure concepts)” (1987: 283).

базу доводи се у везу са тумачењем ситуације (која може довести до другачијих предикација), али и са схематизацијом.<sup>22</sup>

„The figure within a scene is a substructure perceived as “standing out” from the remainder (the ground) and accorded special prominence as the pivotal entity around which the scene is organized and for which it provides a setting” (Ланакер, 1987: 120).

Употреба одређеног члана ради истицања ове поделе може се илустровати следећим примером: *The boy (шара) was leaning against the wall* (позадина). Оба референта истакнута су у односу на све остале елементе, нпр. зграде, тротоар, улицу, зависно од тога како смо самостално, на основу пређашњег искуства (односно доступних оквира) или података које смо добили од саговорника, конструисали тренутну ситуацију. Референт који представља шару привлачиће више пажње у односу на све остале референте у неком контексту, док ће позадина бити такоређи маргинализована у погледу количине пажње која јој се додељује (Талми, 2000а: 12–13). Који ће од ова два елемента, утемељена у ситуацији о којој се говори, даље бити профилисан, односно истакнут, зависи од тока дискурса.

Одређени члан „везује”, односно утемељује, именичку фразу у одређеном контексту (притом се референт те именичке фразе препознаје као шара), што нас даље наводи да се у својим анализама одређеног члана све више везујемо за релацијску предикацију. Међутим, улога шаре је на одређени начин „флексибилна” јер се референт који је у једном делу дискурса шара, у другом већ може наћи у улози позадине. Пример је фраза *the N of the N* или *the leg of the chair*. У овом примеру шара је нога столице, а позадина је сама столица. Међутим, у примеру *the nail of the leg* столица има улогу позадине, а ексер представља шару.

Закључујемо да нагласити неки елемент као шару значи доделити му већу истакнутост у односу на друге елементе који су имплицитно или експлицитно повезани са њим у датом контексту. Језичким јединицима у енглеском језику то се може постићи и употребом одређеног члана, јер се подела на шару и позадину не тиче само организације

---

<sup>22</sup> Профилисање (енгл. *profiling*) такође се доводи у везу са пажњом, при чему се сматра да се профили додељује велика количина пажње. Није спорна чињеница да профилисани ентитети ипак уживају неку врсту проминентности, односно да привлаче нашу пажњу.



просторног или концептуалног садржаја већ се може применити и на употребу језика. О овоме је Ланакер (1987: 233–234) рекао следеће: „Figure/ground organization is pervasive in human cognition, so we expect it to be operative in language; the trajectory/landmark asymmetry – virtually universal for relational predications – seems a natural place to look. Moreover, our capacity for dealing with hierarchies of figure/ground organization can be related to the simultaneous trajectory/landmark alignment found at different hierarchical levels within a clause”.

С обзиром на то да употреба одређеног члана у енглеском језику истиче релацијски однос између конституената у неком оквиру, односно шаре и позадине, приликом употребе ове језичке јединице морамо имати одређену шару и експлицитно или имплицитно одређену позадину. Веза између појединачних компоненти једног референтног оквира омогућава нам да по потреби истичемо поједине елементе у односу на друге, што се схематски може представити поделом на шару и позадину.

## 4. ТЕОРИЈА МЕНТАЛНИХ ПРОСТОРА

### 4.1. Уводне напомене и основне одлике

Теорија менталних простора (Жил Фоконије (Gilles Fauconnier) 1985/1994, 1990, 1999, 2000, 2003) представља теоријски оквир погодан за разматрање референцијалних односа, то јест употребе одређеног члана у енглеском језику. Ментални простор може се објаснити као представа коју имамо о неком контексту, у оквиру ког и између којих се даље утврђују референцијални односи. Ланакер (1991: 97) менталне просторе назива још и конструисаним ситуацијама, које по својој структури могу бити једноставне или комплексне, састављене од различитих међусобно повезаних елемената. Те везе чине основу за наше основне процесе закључивања (Фоконије, 1985/1994: xviii).

О менталним просторима као теоријском оквиру за анализу дискурса писали су многобројни аутори. Издвајамо следеће: Саид (Saeed, 2005), Оукли и Хугард (Oakley & Hougaard, 2008); о вези између менталних простора и когнитивне семантике писао је Бранд (Brandt, 2005) и Голшај (Golshaie, 2011); о употреби менталних простора како би се анализирале кондиционалне реченице у енглеском језику писале су Денсигер и Свитсер (Dancygier & Sweetser, 2005); теорију менталних простора је Бизар (Buszard, 2003) употребио као теоријски оквир за анализу полисемије у алгонквијанском језику; теорију менталних простора су Лиу и Гао (Liu & Gao, 2010) употребили у анализи неспоразума који се јављају након употребе игре речи у дискурсу; Дам Џенсен (Dam-Jensen, 2006) бавила се директно референцијалним односима у оквиру менталних простора.

Ради бољег разумевања овог теоријског оквира, наводимо следеће смернице (Фоконије, 1990: 152–153):

- Језичке јединице саговорницима дају непотпуна упутства (енгл. *partial and underdetermined*) за изградњу међусобно повезаних простора.

„When a sentence appears, connected spaces have already been set up on the basis of previous discourse and pragmatic information. In particular, at that point in discourse, one of the spaces is in focus and will be the parent-space of the first space set up by the incoming sentence (if there is one)...” (ibid, 160).

- Овај процес одвија се на посебном нивоу, различитом од нивоа језичких јединица.
- Простори нису алтернативне верзије стварног света, упркос томе што многи то претпостављају јер у њима могу да важе исти закључци и обрасци понашања као у стварном свету око нас (енгл. *action patterns*).

Нешто конкретнији приказ менталних простора Фоконије је дао 2003. године рекавши да се ментални простори изграђују у току неког дискурса, док размишљамо и док говоримо, те да их сачињава одређени број концепата, елемената, семантичких оквира (Fillmore, 1976; Кулсон (Seana Coulson), 1997, 2001) и когнитивних модела, који им дају форму. Лејкофов рад на идеализованим когнитивним моделима довео их је у везу са менталним просторима. Ментални простор, како наводи аутор, јесте оквир у коме можемо вршити концептуализацију, а оно што даје структуру неком менталном простору су идеализовани когнитивни модели, који га такође могу и проширити. Рецимо, „ICMs may introduce spaces. For example, a storytelling ICM introduces the mental space of the story” (Лејкоф, 1987: 282), при чему ми знамо да поред особе која прича причу (било да та прича долази из прве или треће руке) мора да постоји и саговорник, односно публика, и да приповедање подразумева и прихватање да је нека друга особа деиктички центар, приповедач или лик.

Ментални простори делују локално јер се изграђују у оквирима тока разговора или мисли и по својој природи су динамични. Лако настају нови простори који се мешају са већ постојећим или који их допуњују, а стварају се и други ментални простори, у зависности од тога како се језик спонтано у природном окружењу користи.

Неке од основних одлика менталних простора су следеће: они су истовремено апстрактни и општи (јер у основи елементи и односи између елемената које их чине одсликавају врло опште догађаје који су нам познати и из свакодневног искуства, чак *сценарија*, како их Паскуал назива (Pascual, 2002: 44)), али и локални и селективни (јер могу представљати одраз само појединих информација садржаних у дискурсу). Како су ментални простори само делимични одрази стварности, у њима има места за многе елементе који се у тренутку говора не морају нужно налазити у нашем окружењу. У оквиру тих простора можемо повезати и оно што перципирамо, као и оно што из нашег

претходног искуства у свету знамо, па чак и оно што замишљамо, наше пројекције, жеље, надања и слично, што менталне просторе донекле чини и „недовршеним”.

По мишљењу Оуклија:

„... mental spaces are models we build to interpret past, present, future states of affairs, and, as such, each mental space construes these worlds in distinct ways, profiling some information over others. [...] Generally speaking, mental space organization calls attention to the “invisible” (Fauconnier calls ‘backstage’) semantic constructs that guide meaning construction. Fauconnier’s mental spaces model, though not a linguistic theory per se, has shown that many of the classic problems of reference, logic, and formal semantics find natural solutions if mental spaces are posited as a basic feature of human cognition. [...] Metaphorically, mental spaces are temporary “containers” for relevant information about a particular domain or schema” (2004b: 35–36).

Једна од кључних одлика простора је и та да се доводе у везу са променама у пажњи, односно променама које одређују елемент који ће у датом тренутку држати пажњу саговорнику. Међутим, како додаје Фоконије, предност менталних простора не лежи само у томе што директно прате ток дискурса и омогућавају релевантно и неопходно усмеравање пажње, већ и у томе да они, поред тога што пажњу усредсређују на поједине елементе, омогућавају да се и даље одржи целовитост датог контекста у нашој меморији и не дозвољавају нам да из вида изгубимо оно што је релевантно за нашу интеракцију са окружењем и људима у њему.

Додајемо још да се у сваком простору могу наћи ентитети који у неком другом простору имају своје копије, односно парњаке (енгл. *counterparts*).<sup>23</sup> Сваки простор дели неке сличности са претходноизграђеним или са њим повезаним просторима, али истовремено сваки простор представља целину за себе, са успостављеном организацијом и утврђеним распоредом елемената, у складу са тумачењем које се приказује (организација

---

<sup>23</sup> Није исправно назвати их копијама јер се одлике ових ентитета не морају поклапати у свим просторима. У зависности од контекста, некад ће неке одлике бити истакнуте у једном простору, а не у другом, или ће исти ентитет у неколико различитих простора бити приказан на неколико различитих начина, као што се може видети у примеру у одељку 6.3.

елемената у простору, и између њих, одређује се активираним семантичким оквирима и идеализованим когнитивним моделима).

„...[S]paces themselves count as “elements” of parent spaces and accordingly may have counterparts and be referred to. [...] mini spaces like “the phone call” will typically be associated with the frames that fit them, with roles like “caller”, “answerer”, etc. If the roles are identifying properties for the elements, elements occupying the same role will tend to be linked, *within* the mini-space” (Фоконије, 1985/1994: 70–71).

Као и дискурс, ментални простори су флексибилни и склони променама. Непрекидно се допуњују, уводе се нови елементи, стварају се нови простори из већ постојећих. У тим изменама важну улогу играју оквири и домени који просторима намећу структуру у складу са подацима из контекста или дискурса, као и улоге (ibid, xxxvi). Управо из тог разлога ментални простори су по својој природи когнитивни.

Свет око нас и ментални простор нису иста ствар, ентитети који чине физички свет око нас нису исти они ентитети које налазимо у менталном простору, већ су они само „ментални” ентитети. С једне стране, постоји физички свет и стварност око нас, а с друге је начин на који ми перципирамо тај свет и успостављамо односе између ентитета у њему како бисмо неку ситуацију могли да протумачимо, те да другима пренесемо наше ставове и виђења о њој (на пример, успостављање односа међу ентитетима ради истицања једног у поређењу с другим). Ментални простор је начин на који можемо да говоримо о свету око нас, који је притом субјективан и когнитиван, јер одсликава тумачење говорника. Менталне просторе користимо као начин помоћу ког можемо говорити о свету око нас.

Како Фоконије наводи, „...the mental space corresponding to a concrete picture involves more than what the picture concretely represents” (ibid, 106), што само поткрепљује две тврдње које се истичу о природи менталних простора: да ментални простор није исто што и физички свет око нас и да ментални простор одсликава субјективно тумачење неке ситуације или окружења.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Когнитивни модели дају структуру менталним просторима. Лејкоф наводи да сличност коју ментални простор, као когнитивни конструкт, и могући свет деле јесте чињеница да неки ментални простор може одсликати наше разумевање хипотетичке или фиктивне ситуације (наратив, на пример). Међусобно

#### 4.1.1. Врсте простора

Постоје различите врсте простора. Паскуал (2002: 81–84) даје преглед неких врста контекстуалних менталних простора, пре свега:

- простор тренутног дискурса (енгл. *current discourse space*) (Ланакер, 2001);
- простор стварности (енгл. *real space*), (Лидел (Liddell) 1995);
- вербални простор (енгл. *verbal space*);
- простор извршавања радњи и дела (енгл. *performance space*);
- простор вербалних дела (енгл. *verbal performance space*); и
- простор дешавања (енгл. *event space*).<sup>25</sup>

Ментални простор стварности (познат још и као енгл. *mental space of the real world*) представља полазну тачку за праћење тока наравице. Даљи простори који су поменути изграђују се у складу са током дискурса. Овој подели додајемо још и „основни простор”, у коме се говорник често налази. Он такође представља полазну тачку за изградњу других простора, али не мора нужно бити и простор стварности, као што је то случај у књижевности. Служи нам као основа из које прелазимо у друге просторе (Лин (Line), 2013).

Фоконије је формулисао и принцип побољшавања менталних простора који може регулисати структурисање родитељског и других простора који се у оквиру њих изграђују (енгл. *parent space, daughter space*) или оквира који су са њима повезани: „When a daughter space  $M$  is set up within a parent space  $R$ , structure  $M$  implicitly so as to maximize similarity with  $R$ . In particular, in the absence of *explicit* contrary stipulations, assume that

- a. elements in  $R$  have counterparts in  $M$ ,
- b. the relations holding in  $R$  hold for the counterparts in  $M$ , and
- c. background assumptions in  $R$  hold in  $M$ ” (ibid, 91).

„Родитељски” простор може одсликавати стваран свет око нас, али може бити и нека друга врста простора, рецимо прича или филм, али и било који простор изграђен

---

повезани когнитивни модели дају нам мрежу менталних простора, или, како их Оукли још назива, „partitions of speakers’ referential representations” (2004a: 38).

<sup>25</sup> Сваки од ових простора повезује са оквирима и са свакодневним искуством.

током претходног дискурса. Нови простор из ког „полазимо”, који служи као почетна тачка (оријентир), зове се још и простор порекла (енгл. *origin space*).<sup>26</sup>

#### 4.1.2. Како изградити ментални простор: језичке јединице као смернице

Од кључног значаја за изградњу менталних простора су: оквири, који менталном простору дају неку структуру; улоге, које потичу од идеализованих когнитивних модела, као и њихови идентитети; прагматичке везе између њих, као и конектори (енгл. *connectors*), који повезују ентитете у оквиру једног менталног простора или ентитете у неколико различитих простора.<sup>27</sup>

Ментални простор настаје из везе између информација које добијамо из језичких јединица и из концептуалних конституената (енгл. *conceptual constituents*) чији су они симболи. То значи да сваки елемент који уврстимо у унутрашњу структуру менталног простора представља концептуални ентитет (енгл. *conceptual entity*), а операције које се за њих везују су менталне операције (Паскуал, 2002).

„...I introduce the notion of mental spaces, constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistic expressions... mental spaces will be represented as structured, incremental sets... and relations holding between them... such that new elements can be added to them and new relations established between their elements” (Фоконије, 1985/1994: 16).

Као што се схеме доводе у везу са когнитивним моделима, семантички оквири помињу се и користе у теорији менталних простора, где се од покретања општих оквира, употребом одређених језичких јединица иде ка покретању специфичних и прецизнијих оквира у складу са непосредним контекстом. Свака изградња менталног простора

---

<sup>26</sup> „Translated into mental space terms, two distinct mental spaces, one embedded in the other, emerge from the same organizing frame, but differ with differing degrees of focused attention (Fauconnier & Turner 1998: 198)”, цитирано у Оукли (2004).

<sup>27</sup> Два простора могу истовремено бити везана већим бројем конектора. Ентитети у различитим просторима међусобно су повезани Идентификационим принципом (енгл. *Identification (ID) Principle*), који је познат још и као Приступни принцип (енгл. *the Access Principle*). Између простора се успоставља веза, чиме ти ентитети постају доступни. Спојник идентификације је истовремено и најосновнији спојник којим се два простора могу повезати.

директно је повезана са активацијом неког оквира, у зависности од контекстуалних околности.

Притом, приликом изградње менталних простора ослањамо се на оквири и домене због њихове структурисаности и доступности, а имплицитно их бирамо на основу података које добијамо из језичких јединица. Тај одабир умногоме зависи од контекста, без ког нисмо у могућности да оформимо сопствену интерпретацију.

Фоконије (*ibid*, xviii) наводи да граматика игра важну улогу јер представља везу између људског понашања и несвесних позадинских когнитивних процеса. Притом, само нам мали број језичких јединица пружа адекватне смернице за правилно тумачење ситуација, односно грађење значења.

Значење се не приписује самим реченицама, већ се сматра исходом формирања простора. Како Фоконије у неколико наврата наглашава, језичке јединице нису те које носе значење, већ нам оне само дају упутства како да до жељеног значења дођемо, тиме што репродукујемо тумачење које нам је дао говорник.<sup>28</sup> Значење које се тако испољава повезано је и са менталним просторима који су раније изграђени у току дискурса. Зато је потребно језичке феномене анализирати у оквиру неких дискурских целина, а не појединачно, ван контекста.<sup>29</sup> О овоме је више говорио Ван Хјусингер (*Van Heusinger*, 2000).

---

<sup>28</sup> Сви наредни цитати указују на то:

„Language does not carry meaning, it guides it.” (1985/1994: xxii); „...[S]entences are not carriers of propositions” (*ibid*, xxiv, наглашено у оригиналу);

„Expressions do not mean; they are prompts for us to construct meanings by working with processes we already know. In no sense is the meaning of [an] utterance “right there in the words.” When we understand an utterance, we in no sense are understanding “just what the words say”; the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear (Turner (1991), p. 206)”, цитирано у Фоконије, *ibid*;

„Language, as we use it, is but the tip of the iceberg of cognitive construction. As discourse unfolds, much is going on behind the scenes: New domains appear, links are forged, abstract mappings operate, internal structure emerges and spreads, viewpoint and focus keep shifting. Everyday talk and common sense reasoning are supported by invisible, highly abstract, mental creations, which grammar helps to guide, but does not by itself define (Fauconnier (to appear))”, цитирано у Фоконије, 1985/1994: xxii–xxiii.

<sup>29</sup> Тумачење се, подсећамо, тиче односа који постоје између различитих елемената, укључујући самим тим и поделу на шару и позадину. Дакле, употреба неких језичких јединица може се довести у везу са неким одређеним начинима организације неког простора.



Везе између простора су многобројне, као што су и елементи у њима, а количина информација која нам је на основу њих доступна експоненцијално се шири изградњом нових простора. Без приступа релевантним информацијама, саговорници нису у могућности да остваре интеракцију на задовољавајућем нивоу. Број менталних простора и спојеви њихових међусобних односа који се изграђују током дискурса не могу се надоместити штуром количином информација која нам је доступна на основу само једне изоловане реченице употребљене ван било ког контекста или дискурсног тока.

Информације потребне за конструкцију менталних простора могу се наћи у самом дискурсу. Оне су кодиране у језичким јединицама које, поред тога што учествују у организацији значењских компоненти, представљају смернице које нам дају знак да приступимо различитим менталним просторима у оквиру једног дискурса, што је кључно за одвијање процеса разумевања и закључивања.

Поред прилошких конструкција и кондиционала, у јединице које се користе као основа за изградњу менталних простора спадају: веза између субјекта и предиката (нпр. *људи верују да...*), предлошко-падежне конструкције са временским значењем (*пре три године*), речце (*можда*) и везници (*уколико*), између осталих (Фоконије, 1990: 24).

Пример језичких јединица у функцији сигнала за изградњу простора била би употреба прилога за време каошту су *сад* и *јуче*. И приликом најкраћег разговора међу људима који се само површно познају, за питање *Шта радиш?* оба саговорника знају да ће их одговор навести да остану у оквиру тог дана, као што знају да одговор на питање *Шта има ново?* може донети измештање у прошлост уколико се особи десило нешто вредно помена, или у будућност, ако ће изложити своје предстојеће планове. У овом примеру сусрећемо се са два простора. Први, у коме се налазимо наш саговорник и ми, односно у коме он говори и вербално нам преноси неку поруку, и други, који обухвата нашег саговорника у тренутку када извршава активност о којој нам говори, односно простор приче.

Још један познат пример изградње простора може се наћи у Фоконије (1985/1994: 11–14): *In Len's painting, the girl with blue eyes has green eyes*. Овај пример нас може усмерити на два ментална простора: један који одсликава верзију стварности у којој се говорници налазе и у коме постоји девојка са зеленим очима, с једне стране, и други

ментални простор везан за слику на којој се поменута девојка може видети, где је дошло до промене у њеном перципираном физичком изгледу. Та измена је истакнута и средиште је заједничке пажње саговорника. Када се неки референт у тексту истакне у односу на друге елементе у његовом окружењу, то је знак да је дошло до промене у фокусу наше пажње, што је обично и знак да ћемо се наћи у другом менталном простору или у другом делу менталног простора који је претходно изграђен. То истовремено не значи да ћемо у њему и остати, јер након разматрања слике, уследиће повратак у првобитни ментални простор.

Језичке јединице дају смернице за изградњу менталних простора, што доводи и до размештања читаочеве пажње. Неретко се тај процес не одвија само у једном правцу, већ може бити и повратан (рецимо прелазак из основног простора у неки други, па повратак у основни). Када пратимо ток наратије неког књижевног дела, полазимо од менталног простора у коме се налазе саговорници, а даље се у низу изграђују ментални простори кроз које ће нас наратија водити и кроз које ћемо се кретати ка променама у средишту наше пажње.

#### **4.1.3. Везе између менталних простора**

Релевантне одлике простора (енгл. *properties*) преносе се из једног у други простор и комбинују се са другим одликама како би се у новонасталом простору изводили различити закључци. Ради преноса одлика, простори могу бити повезани већим бројем конектора, који могу вршити своју функцију у оквиру једног простора (у том случају се резултујуће везе могу сматрати примером метонимије) или, као што се често и истиче, повезују елементе у различитим просторима (*ibid*, 144).

Кад једном изградимо ментални простор, праћење тока дискурса углавном подразумева учешће парњака елемената који сада чине део новонасталих простора, па могу да учествују у формирању других могућих тумачења. Паскуал (2002: 48) истиче да у теорији менталних простора није важан само избор елемената, већ и њихов међусобни однос, који је и контекстуално одређен: „Strictly speaking, this implies that conceptual

elements have no fixed properties. Instead, they will always be interpreted vis-à-vis the conceived domain within which they are construed”.

Како је сваки ментални простор само одраз неког дела основног простора, парњаци елемената који се налазе у њему могу бити разноврсни. У једном простору можемо наћи особу која ће о некој теми дискутовати из перспективе своје улоге родитеља, из другог простора се јављати кроз своју улогу нежење, из трећег кроз улогу стручног лица. Оваква подела би нам притом омогућила да у говорном или писаном језику одређеним језичким јединицама усмеравамо саговорникову пажњу на један од тих парњака. У енглеском језику бисмо то постигли употребом именичке фразе у споју са одређеним чланом: *person X speaking as the parent, person X speaking as the bachelor, person X speaking as the professional* и тако даље, зависно од броја улога које особа у том контексту може да има. Конектор идентификације (енгл. *identity connector*) омогућава нам да одредимо елемент који је окидач у једном простору и елемент који је циљ у другом (енгл. *trigger and target*). Тако можемо да пратимо неки елемент кроз различите просторе, наглашавајући по потреби његове различите одлике, у складу са одредбама дискурса. Тај елемент нас може, кроз оквире чији је део, повезати са другим елементима различитих простора.

Како наводи Фоконије, „...one never establishes identity between two elements of a space: one space is followed by another, in which the two elements of the first have a single counterpart. Language freely allows such substitutions” (1985/1994: 155).

#### **4.2. Теорија менталних простора и референцијални односи**

Уколико наш саговорник није у могућности да усмери своју пажњу на жељени референт, то може довести до негативних последица по интеракцију. Како различите одлике неког референта могу бити истакнуте у неколико простора, потребно је да нашем саговорнику омогућимо да на једноставан начин испрати промене у тим одликама, те да разуме везе које постоје између њих и самог почетног референта.

Пример употребе теорије менталних простора како би се разрешило питање успостављања референцијалних односа је докторска дисертација ауторке Паскуал (2002). Како она наводи (2002: 44), теорија менталних простора је теорија структуре

референцијалних односа (енгл. *a theory of referential structure*), где у контексту можемо пратити употребу језичких јединица за успостављање тих односа. Динамична структура дискурса одсликава се у броју менталних простора које градимо и променама у нивоу пажње коју појединачним просторима посвећујемо. Тиме можемо пратити промене у статусу референата које смо тим језичким јединицама у оквиру менталних простора обухватили. Ауторка даље наводи да се на тај начин може пронаћи решење за проблем нејасноће приликом успостављања референцијалних односа (енгл. *referential opacity*) јер је потребно донети исправну одлуку при избору референта, нарочито у језицима где се, као на примеру српског и енглеског језика, језичке јединице којима се референцијални односи успостављају тако значајно разликују.

Проблем настаје када услед погрешно употребљене језичке јединице у дискурсу није могуће препознати жељени референт у тачном менталном простору. У циљу успостављања референцијалних односа и изградњи значења, често је потребно да неком референту приступимо са различитих страна, што још можемо описати и као приступање из већег броја простора, при чему би се у сваком простору нагласила нека друга одлика референта. Илустративни пример био би *In 1929, the president was a baby* (Фоконије, 1985/1994: 30). У једном простору, активирани референт је *the president*, што значи да се приликом интерпретације ослањамо на одлике одговарајућег семантичког оквира (старија мушка особа, одговорна, политички моћна, која стоји на челу државе). У другом, активирани референт је *a baby* и самим тим активира се другачији семантички оквир са одговарајућим одликама (мало дете, које не хода, не може само да се стара о себи...). Говорник је желео да истом референту приступимо из два различита угла, наглашавајући другачије одлике тог референта, иако су то одлике које референт нема у истом временском периоду, како би саговорник правилно протумачио жељено значење.

Правилно тумачење текста везано је за низ менталних простора, а промена простора и реорганизација елемената и односа између њих представљена је као кључна за тачну употребу одређеног члана. Приликом изградње менталних простора вршимо одабир елемената од којих ће они бити изграђени, што утиче на успостављање референцијалних односа. Сваки наредни ментални простор може се састојати од потпуно другачијих

елемената. Међутим, у различитим просторима можемо наћи исти референт, али са наглашеним другачијим одликама, као што је илустровано у наведеном примеру.

На основу тога што приликом формирања менталних простора некад можемо одражавати само део стварности или тренутног дискурса, бирајући само одређене елементе из њих на основу информација које смо добили (већ вођени подацима на које наилазимо), ментални простори могу одредити начин на који ћемо сагледати ствари. Самим тим (ibid, 48): „The modelling function of spaces is what licenses their referential structure”.

#### **4.2.1. Ментални простори и употреба одређеног члана у енглеском као страном језику**

Проблем са којим се сусрећу ученици енглеског језика којима је матерњи језик српски јесте тај да често не одржавају континуитет између простора који се изграђују у току једног дискурса. Тако се из њихове језичке продукције стиче утисак да се изграђује потпуно нови простор, издвојен од оног у коме се наратив тренутно одвија. То утиче на кохерентност дискурса и квалитет интеракције између саговорника.

На пример: ...[P]arents can give them as much money as they think their children need regardless of the agreement or disagreement of children...<sup>30</sup> Грешка у виду изостављања одређеног члана, илустрована у овом конкретном примеру, не доводи у везу именичке фразе *their children* и *children* јер се губи успостављена релација између референата, која је до тада постигнута. У овом случају, изграђују се два простора: један у коме је активиран оквир деце и родитеља, њихових међусобних односа, и други, у коме такве међусобне везе нема. У том простору налази се референт именице *children*, чија релевантност за контекст постаје упитна и нејасна, јер нам је изостављањем одређеног члана речено да из простора у коме је активиран однос између родитеља и деце пређемо у простор у коме су доминантни референт *деца*, али где нема наглашеног међусобног односа.

---

<sup>30</sup> Сви примери наведени у овом поглављу преузети су из студентских радова којима аутор има приступ.

*John Phillips, from the New York State Police stated that thirty percent of burglaries during last year were not taken into account because a child was the one to call the police and report a crime.*

И у овом примеру изостављање одређеног члана наводи читаоца да непотребно изгради додатни ментални простор, што отежава комуникацију и разумевање. Изостављање одређеног члана у именичкој фрази *last year* доводи до измештања деиктичког центра, јер више деиктички центар није говорник, односно *John Phillips*, већ смо то ми у тренутку у коме читамо и/или чујемо ову реченицу. Избором ових језичких јединица добили смо смернице да се пребацимо у потпуно другачији простор. У случају примера *a crime*, употреба неодређеног члана наводи читаоца да изгради нови простор и у њега унесе неки злочин, уместо да се пажња усмери на злочин који је елемент у већ постојећем менталном простору, и који се доводи у везу са дететом и његовом породицом.

„...[T]heories of reference based on the use of language cannot bypass mental spaces; they will have to forsake the idea of a direct link between linguistic structures and referents and take into account the important intermediate process of space construction” (Фоконије, 1985/1994: 158).

Везе између менталних простора које се описују у овом теоријском оквиру омогућавају нам да га применимо у настави енглеског као страног језика, и то зарад представљања употребе одређеног члана. Полазно становиште је увек наше и оно одређује основни простор у коме се налазимо. Одатле, на основу информација које нам стижу из наративног тока или из тренутног дискурса, говорник нас упућује на то које би даље становиште требало да преузмемо, какав простор да изградимо и какве су везе између новог простора и оних већ постојећих. Преузимање туђег становишта (становишта нашег саговорника, пре свега) само је још један начин да се повежу ментални простори.

Како Фоконије наводи (ibid, 20): „[T]he direct function of the definite description is to point out elements already there (though, as we shall see, this may also result, albeit indirectly, in setting up elements)”. Ова дефиниција коси се са актуелним правилима за употребу чланова у енглеском језику. Правила нам истичу да се у енглеском језику нови елементи уводе неодређеним чланом и да се одређени члан може користити када је у питању референт који је већ „поменут”. Међутим, Филморова теорија семантичких оквира нам омогућава да

услед имплицитних веза између елемената активираниог оквира одређени члан употребимо за увођење референата који нису експлицитно и директно поменути у дискурсу. Како су семантички оквири унапред структурисани, њихови делови су нам у некој мери познати и активирани лексичким јединицама. Одређени члан, истиче Фоконије (ibid, 33), наводи тачно у ком менталном простору би требало тражити неки референт, односно у ком простору се налази циљ неког окидача.

„...[D]efinite descriptions first point to roles, and then to values, by way of the ID Principle. [...] ...the scope of a description depends on which space the element described belongs to (with subsequent application of the ID Principle); its rigidity depends on whether it is interpreted as a role or as a value” (ibid, 155).

Фоконије нас подсећа на то да: „[the] classical point of view cannot be right in general; definite descriptions have many features suggesting a treatment in terms of functions (“roles”) rather than in terms of direct reference. [...] ... definite descriptions are primarily role functions and secondarily the values taken by such roles. The domain of the role may include times, places, situations, contexts, and much more; its range will consist of elements having the particular property “N” indicated by *the N*, in the corresponding setting” (ibid, 39–40, наглашено у оригиналу).

Иста улога може имати различите идентитете (енгл. *values*) у различитим просторима. Понекад је разлика између простора таква да обухвата и веће временске периоде, као што је то случај са именичком синтагмом *the president*, која има другачије идентитете у зависности од временског периода којим је ментални простор обухваћен.

Не можемо рећи да се све одлике неке улоге бришу у различитим контекстима, напротив, нека се одлика трајно везује и пребацује из једног контекста у други како бисмо имали донекле активирани оквир који се уз ту улогу повезује. „...[M]ental spaces [...] belong to the domains of role functions. That is, a role (e.g., in the form of a definite description such as

*the president*) will take different spaces, and these values need not be images of one another” (ibid, 42).<sup>31</sup>

Језичке јединице преносе апстрактна, схематска упутства о томе како би требало организовати неки простор. Улоге се у тај нешто виши ниво апстракције или схематичности уклапају много боље него њихови конкретни идентитети. То је један од обухватнијих начина да се објасни како се кроз комуникацију преноси велики број информација, а да се притом употреби само ограничени број језичких јединица. Оваква интерпретација даје нову димензију употреби одређеног члана у енглеском језику и наш је став да се може применити на довољно велики број примера употребе овог члана у спонтаном говору, па да је самим тим оправдано емпиријско истраживање на ову тему.<sup>32</sup>

Закључујемо да менталне просторе динамични карактер чини погодним теоријским оквиром за анализу референцијалних односа или употребе одређеног члана, нарочито у енглеском језику, где се разлика између употребе одређеног и неодређеног члана често може објаснити променом у тумачењу ситуације, променом становишта, односно преусмеравањем пажње с једног елемента на други, било да је у оквиру истог менталног простора или неког другог. То значи да се везе између простора непрекидно и успостављају и допуњују. Употреба одређеног члана може бити условљена различитим контекстима, непосредним физичким контекстом, непосредним дискурским сегментом, или дискурсом као целином. Сваки од ових „контекста” може се представити посебним менталним простором у коме се могу анализирати референцијални односи. Односно, како наводи Кулсон: „meaning in this framework ‘depends on our ability to delimit the orbit of reference’.” (2001: 25).

Полазно становиште у овом раду је то да се ученици енглеског као страног језика „задржавају” у првобитном менталном простору који директно обухвата и њих саме и тумаче дешавања са тачке у којој су они деиктички центар. Сматрамо да у (не)изградњи

---

<sup>31</sup> Трбало би запамтити да се идентитети могу додељивати улогама без обзира на то да ли то „одсликава” физички свет у коме живимо, јер све што исказујемо језичким јединицама је субјективно виђење. Пример би, рецимо, био: *In the play, Ingrid Bergman looks like Golda Meir* (Фоконије, 1985/1994: 75).

<sup>32</sup> Чак се и имена, која се сматрају најпрецизнијим одредницама, односно идентитетима који се додељују некој улози, могу на неки начин сматрати улогама. Оправдање за овакав став можемо потражити у атрибутској употреби именица, која се у оквиру референције изучава у прагматици.



ових менталних простора можемо тражити узрок великом броју грешака које ученици енглеског као страног језика чији је матерњи језик српски праве у употреби одређеног члана, али и могуће решење за овај проблем кроз укључивање овог теоријског оквира у саму наставу енглеског као страног језика. Тај процес нам знатно олакшава динамична и флексибилна, али и општа и локална, природа менталних простора који одсликавају субјективна тумачења говорника и/или учесника у комуникацији.

Поред прихватања становишта говорника, у анализу употребе чланова у оквиру менталних простора увели смо и улоге, које одговарају вишем нивоу апстрактности који у овом раду уводимо.

## 5. ТЕОРИЈА ПРОТОТИПОВА У СЛУЖБИ АНАЛИЗЕ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА

Теорија прототипова (нпр. Лејкоф (1987) и Тејлор (1989), између осталих) когнитивна је теорија која може помоћи у организацији различитих функција одређеног члана у енглеском језику.

Као теоријски оквир заснива се на премиси да је знање које имамо о свету око нас организовано по „категоријама”, чиме нам је олакшана организација великог броја информација које су део тог знања, као и интеракција између саговорника. Дакле, прототип неке категорије блиско је повезан са „енциклопедијским” знањем о свету, и које користимо приликом формирања централних и периферних чланова неке категорије. Категорије нису арбитрарне, већ су мотивисане (енгл. *motivated*) различитим узроцима, укључујући и интеракцију између људи, као и њихове когнитивне процесе.

Категорије се одликују хијерархијском организацијом својих чланова, у зависности од тога који су чланови „идеални представници” те категорије. Свака категорија поседује одређене одлике, од којих су неке од суштинске важности за препознавање њених припадника. Те одлике су од кључног значаја јер одређују ту припадност. Самим тим, примери категорије који поседују све одлике или већину тих одлика сматрају се прототипским примерима. Прототип представља потпуни приказ ентитета који садржи све жељене одлике и карактеристике једне категорије.

Илустративни пример категорија наведен у *Станфордској енциклопедији филозофије* је категорија ВОЋА. Иако ова категорија обухвата сваки пример воћа који нам је познат, сви они нису подједнако добре илустрације ове категорије. Тако и аутори ове енциклопедије наводе да ће у поређењу између јабуке и шљиве, јабука бити прототипски представник категорије ВОЋЕ јер се одликује већим бројем карактеристика од суштинске важности за препознавање дате категорије. На исти начин ће голуб бити бољи представник категорије ПТИЦА од кокошке јер, између осталог, може да лети и свија гнездо на већим висинама, за разлику од пернате живине која не лети.

Процес успостављања категорија назива се категоризација (енгл. *categorization*). По речима Тејлора, његова основна одлика је тражење сличности међу разнородним

ентитетима (1989: vii). Број сличности међу ентитетима одредиће да ли ћемо их сматрати припадницима исти категорије или не. Током категоризације ослањамо се на претходна искуства која смо стекли кроз интеракцију са светом оком нас. Ланакер (1987: 349) о вези између категоризације и претходног искуства истиче да су нам за било које поређење међу ентитетима, које као исход може имати одређивање неке категорије, неопходни стандард (енгл. *standard (S)*) и циљ (енгл. *target (T)*). Стандард представља наше претходно искуство, које можемо користити приликом тумачења нових искустава (циљева). Циљ се пореди са стандардом. Што је број одлика које деле већи, већа је и вероватноћа да ће циљ припасти категорији која представља стандард.

Стандард представља прототипски елемент категорије. Он је оријентир у односу на који можемо даље категорисати друге чланове. Често је члан категорије који се најчешће среће или препознаје.<sup>33</sup> Спомињање категорије, истиче Тејлор (1989: 45), увек ће у уму саговорника активирати прототипски пример. Притом се у централном делу категорије може наћи не само један прототип већ група прототипова (енгл. *cluster of central members*).

За процес категоризације значајне су схеме. У основи сваке категорије лежи схема која одсликава заједничке одлике ентитета које та категорија обухвата (Тејлор, 1989: 59). То даље омогућава апстракцију прототипова. Схематични прикази увек су надређени конкретнијим манифестацијама неке категорије управо због своје апстрактне природе. Применом схема могуће је направити многе генерализације које даље имају улогу у формирању категорија. Сваки почетни прототип категорије представља схему нижег реда (енгл. *a low-level schema*). Даљи развој категорије почиње са прототипом и иде у правцу схема вишег реда (енгл. *higher-order schemas*) (Ланакер, 1987: 382). Схеме садрже податке о посебним случајевима или примерима категорије, али и информације о генеричким одликама те категорије. За категорију ВОЗИЛО схема може истакнути појединачне примере возила, али може и пренети опште одлике категорије, односно одлике „типичног возила”.

---

<sup>33</sup>Лејкоф (1987: 13) просуђивање које се заснива на оријентиру (прототипу) назива још и метонимијским просуђивањем, јер се тиче закључка да део неке категорије, односно нека њена поткатегирија, може да представља ту целину у процесу просуђивања или закључивања.

За схеме које леже у основи категорија сматра се да су хијерархијски структурисане, при чему се апстрактне (опште) одлике налазе на самом врху хијерархијске структуре, док се специфичне одлике налазе на самом дну. Говорници приликом интеракције и тумачења могу да се ослањају на различите нивое апстрактности, у распону од конкретних примера до општих представа категорија. Може се успоставити и веза између различитих хијерархијски организованих схема, при чему схеме вишег реда обухватају схеме нижег реда (Огистинос, Вокер и Донагју (Augoustinos, Walker & Donaghue), 2006).

У схематским мрежама (енгл. *schematic networks*) одређене тачке пресека мрежа (енгл. *nodes*) уживају већу когнитивну и лингвистичку истакнутост у односу на друге. Превасходно се већи значај додељује тачкама пресека где се налази прототип категорије, који представља схему највишег реда (енгл. *highest-level schema*). Схема највишег реда значајна је јер је карактерише највећи степен општости, који се даље може применити приликом одређивања припадности различитих елемената некој категорији (Ланакер, 1987: 380–381).

Иако је веза између схема и категорија велика, као термини они нису заменљиви, а разлику између њих објаснио је Ланакер: „A prototype is a typical instance of a category, and other elements are assimilated to the category on the basis of the perceived resemblance to the prototype; there are degrees of membership based on degrees of similarity. A schema, by contrast, is an abstract characterization that is fully compatible with all the members of the category it defines (so membership is not a matter of degree); it is an integrated structure that embodies the commonality of its members, which are conceptions of greater specificity, and detail that elaborate the schema in contrasting ways” (ibid, 371).

## **5.1. Категоризација и лингвистичке анализе**

До сада се теорија прототипова у лингвистичким анализама често употребљавала у оквиру истраживања развоја и учења вокабулара, где су у средишту пажње тих истраживања биле лексичке јединице. У нашој анализи полазимо од претпоставке да и непроменљиве речи у оквиру теорије прототипова имају централни члан и периферне,

односно маргиналне, чланове, као што је то случај са већ поменутиим променљивим речима. Семантичке категорије представљају значења речи. Како у когнитивној лингвистици и непроменљиве речи имају семантичку, тј. значењску компоненту, могу се сматрати врстом категорија. Наш је став да се ова врста анализе може применити и на категорију одређеног члана у енглеском језику.

У наставку наводимо нека од најзначајнијих истраживања на тему категоризације у језику. Лудвиг Витгенштајн (Ludwig Wittgenstein, 1945) закључио је да су ивице категорија, односно границе преласка из једне категорије у другу, нејасне (енгл. *fuzzy*), те да међу категоријама постоји мрежа испреплетаних сличности која их повезује. Самим тим, наводи Тејлор (1989: 38), не постоји нека одлика коју поседују сви чланови неке категорије, а притом и само они.<sup>34</sup>

Затим, Лабов је (Labov, 1973) изучавао категоризацију посуда за кућну употребу и притом истакао да често функција неког члана одређује његову категорију. Другим речима, категорије подлежу и некој врсти прилагодљивости, у смислу да ће се структура категорије мењати у зависности од искуства које као људи имамо у околини у којој живимо и са којом смо у непрекидној интеракцији, односно контекста у коме се можемо наћи и у коме је потребно говорити о члану неке категорије или некој категорији као целини. Самим тим, искуство које имамо о окружењу у коме се налазимо значајно може утицати на наш закључак о томе шта је прототипски представник неке категорије.

Еленор Рош (Rosch, 1973, 1975) у свом се раду усредредила на категоризацију боја, а затим и различитих физичких објеката. Прва је почела да помиње когнитивне оријентире (енгл. *cognitive reference points*) и прототипове, као „најбоље” или „најилустративније” примере неке категорије. Чињеница да сви конституенти једне категорије немају исти „статус”, односно да се не могу сви сматрати идеалним представницима категорије, доводи до такозване асиметрије међу њима, што Рош назива *ефектима прототипа* (енгл. *prototype effect*). Као последица тога, испитаници у њеним истраживањима сматрали су да су неки примери били бољи представници категорије од

---

<sup>34</sup> Витгенштајн се, како би детаљније објаснио овај однос, позвао на метафору породичне сличности (енгл. *metaphor of family resemblance*) у покушају да детаљније опише категорију „игре” у светлу овог закључка.

других. Тако је и дошло до поделе на репрезентативне и нерепрезентативне представнике неке категорије.

На питање зашто се категорије формирају, Рош је дала следећи одговор: „The answer is to be sought in terms of the usefulness of categories. Categorization makes it possible for an organism to reduce the limitless variation in the world to manageable proportions. A category fulfils this function in virtue of the fact that ‘by knowing the category to which a thing belongs, the organism, thereby, knows as many attributes of the thing as possible’ (1975: 197). By the same token, a maximally useful category also makes it possible to exclude as many attributes as possible”. (наведено у Тејлор, 1989)

Берлин и Кеј (Berlin & Kay, 1969) дошли су до закључка да, у смислу перцепције и когниције, постоје истакнутије категорије које се чешће нађу у средишту наше пажње. Те категорије се са врло мало варијација могу наћи у сваком језику. Често се елементи неке категорије који су људској перцепцији доступнији сматрају прототиповима јер су лакше уочљиви и самим тим, можда, препознатљивији. То нас поново враћа на закључак да нису сви чланови категорије подједнако добри примери за њу, што доводи до тога да категорију сматрамо радијалном структуром (енгл. *radial structure*) са једним „централним” чланом категорије (прототипом, који се сматра и „фокалним”) и више периферних (маргиналних) чланова који се разликују у погледу свог статуса, али ипак „подсећају” на прототип.

Наредни значајнији рад на разумевању природе категорија дело је Лејкофа (1978), који је проучавао речи којима људи организују и описују своју породичну структуру (енгл. *kinship terms*), одређујући на тај начин међусобне односе у њој. Лејкоф је такође истицао да, када су категорије у питању, није битан степен припадности члана категорији (енгл. *degree of membership*), већ је битан степен до ког неки члан категорије може да је „представи” (енгл. *degree of ‘representativity’*).<sup>35</sup>

Како се и језичке јединице и односи међу њима одликују радијалном структуром у чијој основи лежи прототип који се може одредити на основу значењских компоненти језичких јединица, остали чланови категорије, такозвани непрототипски чланови (енгл.

---

<sup>35</sup> Као што је случај са Лејкофовим примером речи *mother*.

*noncentral members*) представљају радијална проширења која су у семантичком или прагматичком смислу мотивисана (*ibid*, 465).

Аутор (*ibid*, 43) наводи да услед ефекта прототипа долази до непотпуног одређивања (енгл. *underdetermination*) примера који чине једну категорију. Сваки елемент који јој припада дели по неку сличност са осталим елементима, али истовремено има и неке сопствене одлике које одсликавају релевантну категорију, али се не могу наћи међу осталим елементима. Разрађујући даље ту тезу, Ланакер (1987: 189) наводи следеће: „The domains in a complex matrix differ in their degree of centrality, which translates into the relative likelihood of their activation on any particular occasion when the symbolic unit is employed. Certain specifications of a symbolic unit are obligatorily activated on every occasion of its use, and this is true a fortiori for the subroutine constituting the profiled entity, which plays a role in all the specifications”. То ипак указује на чињеницу да се одређене одлике аутоматски активирају при спомињању припадника неке категорије, без обзира на степен преклапања њихових одлика.

Предност радијалних категорија Лејкоф је приказао на следећи начин:

„In other words, there is a very good reason why cognitive structure is organized in terms of good gestalts and minimal variations on them: it maximizes cognitive efficiency. Thus, we can see why there should be so many radially structured categories. If a cognitive model is a good gestalt, then minimal variations on it will be easy to learn, remember, and use. When there are many minimal variations on a cognitive model, the result is a radially structured category” (1987: 538).

Више о прототиповима и стереотиповима може се наћи у: Герертс (2008), Хоровиц (Horowitz, 1989), који је у свом раду повезао теорију прототипова и употребу одређеног или нултог члана уз властита имена, али и у раду Тејлор и Меклаури (Taylor & MacLaury, 1995).

## **5.2. Теорија прототипова и одређени члан у енглеском језику**

Предност категоризације је то што се са подједнаким успехом може применити и на анализу променљивих и непроменљивих речи. С тим у вези, Тејлор о непроменљивим речима наводи следеће (1989: 196): „Grammatical categories have a prototype structure, with

central members sharing a range of both syntactic and semantic attributes. Failure of an item to exhibit some of these attributes does not of itself preclude membership”.

У теорији прототипова истиче се да полисемија није произвољна, већ мотивисана, и да је одлика карактеристична не само за променљиве речи већ и за непроменљиве. Тејлор даље (ibid, 142) наводи да је о полисемији могуће говорити и у случају броја, падежа, глаголског времена, чак и врста реченица, те да се све ове језичке јединице могу сврстати око неког заједничког значења.<sup>36</sup> Ефекат прототипа може да се јави и у оквиру ванјезичких концептуалних структура, али и језичких, из разлога што се исти когнитивни процеси (или апарати, како их Лејкоф назива) користе у категоризацији и једног и другог. Лејкоф је (1987) описао ефекат прототипа у фонологији, морфологији, синтакси, па чак и врстама реченица, при чему он може бити изазван, између осталог, метонимијским односима и радијалним категоријама.

Смисао (нем. *Sinn*, енгл. *sense*) неке речи је Фреге (Frege) описао као начин на који се референт представља. Истиче се да „the level of *Sinn* corresponds to an intersubjective ‘common store of thoughts’ ” (Медина (Medina), 2005: 49, цитирајући Фрегеов рад из 1952. године). У овом раду, одређени члан у енглеском језику представљамо као језичку јединицу чија је прототипска употреба (активирана при свакој употреби одређеног члана) истицање једног елемента менталног простора ради приказивања његовог значаја. Одређени члан у енглеском језику сматра се језичким средством за усредсређивање пажње на референт који је у неком тренутку важан за тренутни или даљи ток дискурса, при чему се истакнутост референта визуелно може приказати као елемент истакнут у односу на неку подлогу (шара). Тај ниво радијалне структуре категорије био би довољно укључив (широк) да би остале употребе одређеног члана, било оне ближе центру, било периферији категорије, потпале под ову употребу. У нешто „ужем” кругу, нашле би се употребе које је описао Епстин (1999, 2001). Даље би се свака од ових употреба ширила, где би биле распоређене остале употребе одређеног члана (Хадлстон и Палам, (Huddleston & Pullum), 2002).

---

<sup>36</sup> Подсећамо да се, као и код Тејлора, и у овом раду реч *meaning* користи као варијанта речи *sense*.



Лејкоф наводи да је категорија одређеног члана (и употреба прилога *there* у функцији формалног субјекта, енгл. *there-constructions*) у енглеском језику заснована на прототипској структури. Њу не можемо, као што је то случај са лексичким јединицама, описати само на основу нужних услова који одређују употребу овог члана у енглеском. Значење у језичким јединицама представља се когнитивним моделима: „In short, a cognitive model may function to allow a salient example to stand metonymically for a whole category. In such cases, our probability judgments about the category are affected” (1987: 90). У нашем случају, то би представљало истицање жељеног референта у односу на све остале присутне у истом контексту.

Овакав приказ употребе одређеног члана у настави енглеског као страног језика могао би довести до ограничавања/смањења броја правила за употребу одређеног члана која су се до сада користила у „традиционалној” пракси, углавном заснованој на памћењу упутстава за његову употребу. На пример, коришћење одређеног члана уз именицу која се у тексту/дискурсу помиње по други пут била би мање репрезентативна употреба одређеног члана јер не одсликава прави аспект његовог значења, односно не успоставља везу између референта именице и тумачења које би саговорници требало да деле (подела на шару и позадину). Прототипска структура омогућава нам да уочимо кључне одлике одређеног члана, при свакој његовој употреби и у различитим контекстима: „[W]hen prototype theory is taken together with grammatical constructions, it is possible to state regularities that cannot otherwise be stated” (ibid, 467–468). Та правила би могла да олакшају наставни процес.

У закључку истичемо Тејлоров став да: „The extraction of schemas (in Langacker’s sense), and the imposition of expert definitions during the course of formal education, may effectively trigger a redefinition of erstwhile prototype categories in terms of a set of criterial properties” (1989: 242). Овим се отвара могућност да се на развој категорија утиче, и то упутствима у оквиру наставе страног језика, а у складу са емпиријски потврђеним резултатима релевантних истраживања. Та истраживања би се првенствено одвијала у домену когнитивне лингвистике.

У оквиру категорије коју чини одређени члан енглеског језика, издваја се централна, прототипска употреба: истицање референта у односу на остале референте који

се могу наћи у контексту. Остале употребе су радијално повезане са њом и деле ову кључну одлику, иако свака друга употреба представља другачији начин за истицање референта.

## 6. ПАЖЊА, ТУМАЧЕЊЕ И УПОТРЕБА ЈЕЗИЧКИХ ЈЕДИНИЦА

Теорија менталних простора омогућила је лингвистима да се на систематичан начин баве улогом контекста у успостављању и тумачењу референцијалних односа. У овом поглављу осврнућемо се на улогу коју усмеравање пажње има у тим односима – у интеракцији међу саговорницима, организацији садржаја и тумачењу. Резултат сарадње између ових процеса можемо представити употребом одређеног члана у енглеском језику. Из следећег се може видети да постоји веза између менталних простора и пажње:

„Attention leads memory, categorization, and valuation in an attempt to orchestrate locally coherent mental scenes regarding past, present, future, or imagined scenarios or situations” (Оукли, 2004). Притом се у оквиру лингвистичких истраживања ослањамо на теорију о употреби језика која се заснива на компонентама свести и пажње, а у комбинацији са теоријом менталних простора (Оукли, 2004).

### 6.1. Пажња

Пажња (енгл. *attention*) јесте један од основних когнитивних процеса који игра важну улогу у усвајању језика. Била је предмет многих теоријских разматрања (нпр. Иботсон и др. (Ibbotson, Lieven & Tomasello, 2013), Оукли (2004), Талми (2000а; 2000b), Тејлор (2007), Ју (Yu, 2007)). У овом раду бавимо се могућношћу експлицитног усмеравања пажње као методом којом се може објаснити употреба одређеног члана у енглеском језику.

Како бисмо правилно могли да употребимо језичке јединице, али и протумачимо начин на који их наши саговорници употребљавају, потребно је да се ослонимо на различите когнитивне способности, укључујући перцепцију, памћење и пажњу (Оукли, 2004). Један од исхода употребе језичких јединица је и усмеравање пажње. Након што пажњу усмеримо на неки референт, когнитивни ресурси који су нам на располагању одржаваће га у „активираним” стању и омогућавају нам да успоставимо везе између њега и других референата (ibid, 47). Тако „активиран” референт који је средиште наше пажње можемо назвати и шаром, док све остале референте у контексту у коме се он јавља можемо назвати позадином.

Заједничка пажња (енгл. *joint attention*) (нпр. Томасело (Tomasello, 1999) или Оукли (2004)) има значајне импликације за учење језика. Својевремено је Дисел (Diessel, 2006) истакао да заједничка пажња има кључну улогу у процесу комуникације, развоју дискурса, а и у граматици, преваходно кроз употребу показних заменица или придева. Као сложени феномен она обухвата говорника, саговорника и сам предмет или средиште пажње. На заједничко усмеравање пажње подстиче говорник: покретом очију, гестом, али и употребом одређених речи. Правилно усмерена пажња омогућава неометан ток комуникације.

Иако се промене у средишту пажње углавном одвијају без активног и свесног размишљања о томе, у настави страних језика потребно је да саговорници буду свесни чињенице да им је употребом одређене језичке јединице пажња усмерена на неки ентитет. Уколико би разумели мотивацију свог саговорника приликом употребе језичке јединице у циљу усредсређивања пажње, боље би тумачили и сами кодирани информације.

„[T]hat language and attention are inextricably related and that the components of awareness and attention influence language structure and use in the same way they influence perception and sensation. Language, like perception, is a way of organizing what someone wants herself or others to pay attention to. Linguistic constructions are not just empty syntactic vessels, but instructions for making something stand out as figure against a less differentiated ground” (Оукли, 2004).

Талми (2000а: 12) истиче да постоје два схематска система значајна за анализу пажње: с једне стране, одређивање становишта или перспективе (енгл. *location of perspective point*) и, са друге, расподела пажње (енгл. *distribution of attention*). Оба система нам омогућавају да ситуацији наметнемо неки вид организације, односно дамо јој наше субјективно тумачење. Пример расподеле пажње могао би да буде подела на шару и позадину као врста организације која се заснива на подели на центар и периферију (енгл. *center-periphery pattern*). Шара представља ентитет који привлачи основно средиште наше пажње, чије су нам одлике битне и које ће даље учествовати у развоју дискурса, док се позадина налази на самој периферији опсега наше пажње и само је референтна тачка за одређивање шаре (Кадирно (Cadierno), 2008: 267).

Централном, односно кључном делу неке ситуације увек се додељује већа количина пажње, док се периферији посвећује мања количина пажње, а самим тим и значаја (истакнутости).

„To illustrate with the center-periphery pattern applied variously to a single commercial scene, focal attention can either be mapped onto the seller, with lesser attention on the remainder, as in *The clerk sold the vase to the customer*, or focal attention can be mapped onto the buyer, with lesser attention on the remainder, as in *The customer bought the vase from the clerk*. Note in this regard that, in this volume, all the examples demonstrating the attentional system keep a particular referent scene constant while showing solely how a certain attentional pattern can be mapped onto it in different ways. That is, we demonstrate that closed-class forms can govern the distribution of attention without changing the contents” (ibid, 77, наглашено у оригиналу).

Расподела пажње тиче се количине пажње која се усмерава на неки референтни објекат у одређеној ситуацији, у складу са подацима који се добијају од језичких јединица којима се намеће организација некој ситуацији или простору. „Јачину” пажње која се усмерава такође одређују те исте језичке јединице: „Closed-class forms can set attentional strength with respect to either of two scales. They can set it at some value from low to high on an absolute, or zero-based, scale – a cognitive operation for which, of the terms in current linguistic use, **salience** or **prominence** seems the most apt. Or they can set it comparatively lower or higher than some reference value on a relative, or norm-based, scale – a cognitive process for which the terms **backgrounding** and **foregrounding** are apt” (Талми 2000а: 76, наглашено у оригиналу).

Поред расподеле пажње, језичке јединице одређују и перспективу (становиште) са ког се посматра нека ситуација. Како Талми наводи (ibid, 68), перспектива се тиче: „pertaining to where one places one’s “mental eyes” to “look out” upon a referent structure”. На овај начин, перспектива се може довести у везу са деиктичким центром који одређује положај говорника у оквиру неке сцене, са ког се употребом одређених језичких јединица саговорник упућује на становиште са ког би требало да сагледа неку ситуацију. Различите језичке јединице доводе до промене у перспективи, па самим тим и до различитих тумачења једне ситуације кроз промену фокуса и расподеле пажње.

„Consider, for example, the following bit of narrative: “She sat in the rocker near her bed and looked out the window. How lovely the sky was!” In the first sentence, the use of a third-person pronoun together with the objective scene description invites the listener to place his perspective point somewhere in the depicted room looking at the sitting woman. But in the second sentence, the exclamatory *how*-construction, together with the expression of subjective experience, induces the listener to relocate his perspective point to the location of the sitting woman, in effect, looking out through her eyes” (ibid, 68–69).

Количину пажње коју додељујемо неком референту (енгл. *the level of attention*) одређују језичке јединице које је саговорник употребио. Уколико средиште наше пажње склонимо са неког елемента, у нашој свести ће се стећи утисак да смо се од тог елемента дистанцирали (ibid, 13). Количина пажње, а самим тим и степен истакнутости, променљиви су. Талми наводи да употребом језичких јединица можемо одредити да ли ће бити речи о већем степену појединости (енгл. *specificity*) или о генеричким одликама (енгл. *genericity*), при чему би средиште пажње увек представљало неку врсту истакнуте „шаре” на „позadini” (ibid, 81–82, наглашено у оригиналу).

Илустративни пример наводи исти аутор (ibid):

(63) a. There are freckles on the boy’s face.

(63) b. The boy’s face has freckles on it.

(63) c. The boy has freckles on his face.

У примеру (63c) цело тело дечака представља оквир или позадину у односу на коју посматрамо лице и пегице на њему. Са друге стране, у примеру (63b) лице је оквир или позадина у односу на коју посматрамо пегице, чиме се цело тело дечака на неки начин гура даље у позадину наше активне пажње.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> На овом примеру може се чак видети и на који начин исти елемент неког простора или неке представљене ситуације једном може бити шара, а други пут позадина и обратно, што је илустрација прилагодљивости ове схематске поделе.

## 6.2. Год Оукли о вези између пажње и лингвистике

Ради детаљног разматрања примене пажње у лингвистичким дисциплинама, приказаћемо рад Тода Оуклија (2004), који се усредосредио на улогу пажње у граматици.

Оукли је у свом раду истакао везу између пажње, перцепције, тумачења и употребе језика. Истакао је да њихово заједничко деловање омогућава људима да нешто уче, анализирају, па самим тим и да науче.

Оукли наводи многобројне компоненте пажње, од којих су три основне: свест о елементу (енгл. *awareness*), усмеравање пажње и заједничко усмеравање пажње.<sup>38</sup> Ове три компоненте могу објаснити процес наше активне употребе пажње. Како бисмо могли да омогућимо заједничку пажњу са нашим саговорником (и помогнемо несметаном одвијању интеракције), прво је потребно да будемо свесни неког референта. То се може постићи експлицитно, уз директно именовање. Друга могућност је да се он имплицитно наметне нашој свести кроз везе које на окупу држе конституенте неког оквира. Када једном имамо свест о референту, у могућности смо да усмеримо пажњу на њега, између осталог, и употребом одређеног члана у енглеском језику. Тиме нашем саговорнику можемо ставити до знања како тренутно поимамо ситуацију, односно који смо референт обухватили нашом пажњом. На пример, може се десити да неко од саговорника помене учионицу у којој је држао наставу, што нас имплицитно наводи на саставне делове те учионице, па смо у могућности да поставимо питање о томе да ли је компјутерска опрема у том простору била у функцији: *Hey, did you have any trouble with the equipment?*, а да притом опрему нисмо ни поменули.<sup>39</sup>

Оукли пажњу доводи у везу са три додатна когнитивна процеса: са процесом памћења (енгл. *memory*), категоризације и вредновања (енгл. *valuation*). Процес вредновања тиче се усмеравања пажње, који није једноставан услед когнитивног оптерећења које затим уследи. О томе сведочи и чињеница да особа није у стању да истовремено испрати разговор са две различите особе. Тема је елемент који се бира из

---

<sup>38</sup> *Selection of attention* захтева додатну концентрацију или одржавање пажње (енгл. *sustained attention*) уз *control of attention*, који омогућава да се неки задатак приведе крају, а то су процеси који се, између осталог, међусобно допуњују и неопходни су за остваривање интеракције.

<sup>39</sup> У овом примеру, шару је представила компјутерска опрема, а позадину је чинио остатак елемената у учионици, односно учионица као целина.

мноштва других, при чему се увек подразумева неко поређење, односно контрастирање једне теме са осталим темама односно елементима који нису одабрани. Самим тим, пажња се као драгоцен ресурс усмерава само на ствари којима се додељује велики значај.<sup>40</sup>

Памћење, тј. меморија, директно се доводи у везу са утеловљеном когницијом (енгл. *embodied cognition*) јер нам помаже да елементе и доживљаје из непосредног окружења повежемо са већ постојећим искуствима. Овај когнитивни процес спада у широко прихваћена утемељења когнитивне лингвистике и даје јој, између осталог, висок статус у истраживачким круговима. Утеловљена когниција нам омогућава да елементе који су нам доступни путем чула повежемо са неким апстрактнијим концептуализацијама. Рецимо, Гленберг (Glenberg, 1997: 4), кога Оукли цитира, овај процес илуструје на следећи начин: повезивање непосредно доступног са већ доживљеним обичну шољицу за кафу чини *нашом* шољицом или пут који се пружа пред нама чини путем који *нас* води кући.

Преклапања претходних и садашњих искустава доводе до тога да се наше сећање стално допуњује и, како Оукли наводи, непрекидно мења у смислу реконструкције већ постојећих сложених сценарија или поновне комбинације нама већ познатих елемената на нове начине. Овакво ослањање на наше претходне физичке доживљаје и искуства, као и промене у познавању света око нас које следи након оваквог учења, у блиској је вези са теоријом менталних простора и семантичких оквира.

Количина пажње коју додељујемо неком објекту или његов степен „активираниости” везани су за рад наше дугорочне и радне меморије. Информације које се могу наћи у радној меморији представљају активирани податке из наше дугорочне меморије, који, лаички речено, чекају на активацију. Окидач за активацију је ситуација у којој се налазимо (или, у случају читања неког дела, ситуације у којој се главни лик налази). Другим речима, након што се пажња усмери на неки ентитет, на њему се неко време задржи, а њену даљу расподелу одређиваће ток активације који нам долази путем наших чула.

---

<sup>40</sup> Ова се одлика може препознати у употреби језичких јединица (рецимо пример категоризације боја из природног спектра или пак категоризација жена, ватре и других опасних елемената у оквиру исте категорије, као што су у својим радовима описали аутори Рош и Лејкоф, тим редоследом).



Оукли наводи разлику између неактивних (енгл. *inactive*), активних (енгл. *active*) и истакнутих елемената (енгл. *salient*) према којима можемо усмерити нашу пажњу. Ова подела одговара распореду елемената у типичном менталном простору који се изграђује у оквиру неког наративног текста или у оквиру једног разговора. Док се пажња читаоца или саговорника не усмери на неки елемент у простору, он је „неактиван”. Уколико он задржи ту одлику, представљаће позадину у односу на коју можемо истаћи елемент на који је у неком тренутку усмерена наша пажња (шара). Активни и истакнути елементи су они који у некој мери држе нашу пажњу, а истакнути елементи то чине у знатно већој мери од активних.

Могла би се, примера ради, направити аналогија између активног елемента и теме о којој смо управо разговарали са неким, или о којој смо управо нешто читали/сазнали, па је још увек „свежа” у нашем памћењу, али смо притом већ прешли на нову тему о којој активно дискутујемо или читамо. Прелазак с једне теме на другу саставни је део сваког дискурса, јер не само да можемо у потпуности променити тему већ о истој теми можемо дускутовати на више начина, усмеравањем пажње на њене различите аспекте. Различити елементи често могу у више наврата у оквиру истог дискурса или истог текста бити и активни и истакнути, у зависности од тога колико смо им пажње посветили.

Постоји неколико начина на које простор<sup>41</sup> постаје истакнут. Оукли (*ibid*) наводи следеће:

„An item can become salient and active by two routes: directly through the perception of external prompts (often referred to as material anchors) or indirectly through spreading activation. If an item impinges directly on my visual, auditory, tactile, olfactory, or gustatory systems, I then place it momentarily in focal attention for further processing. An item can become salient as a byproduct of direct focus should further processing effort connect the focal concept to a closely connected concept.”

У првом случају је истакнутост елемента последица његове уочљивости у већ поменутом физичком смислу (када је у питању шара, у критеријуме који „оправдавају”

---

<sup>41</sup> У овом раду се реч *простор* односи на ментални простор, у складу са теоријом коју је приказао Фоконије (1985/1994), између осталих.

уочљивост спадају: величина ентитета, да ли је у покрету, близина у односу на говорника и слично). Међутим, с обзиром на то да знамо каква је унутрашња организација семантичких оквира, пажња није нужно везана само за одлике које у физичком смислу чине неки референт истакнутим. Већа истакнутост може се неком ентитету доделити и на основу имплицитних веза које постоје између елемената у неком простору (пример оквира УЧИОНИЦА).

Усредсређивањем пажње на референт у неком простору, био тај простор непосредан, физички или изграђен у току дискурса, аутоматски се у некој мери активирају елементи који су са њим у ближој вези (енгл. *relational inferences*), а који су саговорнику/читаоцу познати или доступни на основу његовог претходног искуства. Ову ситуацију можемо представити примером елемента из непосредног окружења. Уколико се налазимо у соби у којој има пуно цвећа, могли бисмо нашем саговорнику скренути пажњу на један конкретан цвет. Тиме нам се отвара могућност увођења повезаних тема у даљи разговор, као што су изглед цвета, листови, земља, саксија, све оно што заједно чини један повезан оквир. Међутим, и поред непосредних, повезаних елемената које смо навели и који се виде, активирају се и други, нешто имплицитнији, али ништа мање релевантни елементи, који би у овом случају били процес заливања, пресађивања, прихране, одстрањивања старих или болесних делова биљке и слично. Поред тога, донекле се активира и читав опсег „цвећа”, јер нас разговор који водимо може навести да говоримо о другим биљним врстама.

Тиме се удаљавамо од почетне теме разговора. Међутим, у току разговора тема се мења у складу са активираним оквирима, а да притом те промене не зависе од тога да ли је тренутно активиран референт директно присутан у нашем окружењу, да ли је нешто измештен у односу на наш тренутни положај у неком прагматичком смислу, да ли се тиче нечега што је доста удаљено од нас или је можда нешто што никада нисмо ни видели уживо. Без обзира на сва физичка ограничења, разговор је могуће повести на било коју од ових тема, на основу оквира, улога и идентитета који им се додељују у менталном простору у коме се они налазе. Везу између ових елемената можемо исказати употребом одређеног члана у енглеском језику.

### 6.3. Расподела пажње и употреба одређеног члана у енглеском језику

Понекад је истакнутост елемента последица његове уочљивости у физичком окружењу, односно последица његових физичких одлика. У тим ситуацијама употреба одређеног члана не би требало да представља проблем ученицима енглеског језика. Иако би се могло учинити да је први случај једноставан за разумевање, то није увек тачно. Разлог је следећи: када је у питању поимање елемента који се налази у говорниковом (али и саговорниковом) непосредном окружењу, тада често не долази до грешке при употреби одређеног члана како би се пажња усмерила на неки елемент. Међутим, у дискурсу често није реч о непосредном окружењу саговорника, већ окружењу говорника, аутора или главног јунака. Притом, та окружења не морају бити она у којима се говорник/аутор/протагониста у том тренутку налази,<sup>42</sup> већ је често реч о окружењима из њихових прошлих искустава и замишљених ситуација. Целокупно претходно искуство које смо стекли о свету око нас игра велику улогу у свакој нашој интеракцији, било са светом, било са саговорницима. Самим тим, у интерпретацији и интеракцији у овим ситуацијама помажу нам семантички оквири, идеализовани когнитивни модели и наше когнитивне способности попут пажње.

И у случају када је окружење које се описује временски удаљено од читаоца/саговорника, често долази до грешке у употреби чланова у енглеском језику, па се неодређени члан нађе уместо одређеног. Илустративни пример преузет је из студентских радова доступних аутору: *He found a clearly written date of that day...* Употреба неодређеног члана је неоправдана, јер тачна реченица гласи *He found the date, clearly written.* Употребом одређеног члана (*the date*) успоставља се веза између датума исписаног на папиру и одговарајућег дана који се даље у тексту помиње (*that day*), али и између особе која текст чита и одговарајућег менталног простора којим је обухваћен временски период наравице (у смислу да га читалац може тачно одредити на основу употребљених језичких јединица).

Већ смо истакли да се релације између референата могу илустровати употребом одређеног члана. Појашњења ради, анализирамо реченицу *Also, if one communicates with*

---

<sup>42</sup> То бисмо могли назвати основним простором: непосредно физичко окружење у коме се истовремено налазе оба саговорника.

*somebody and misunderstands their words, it is very possible that he would go to a wrong place and wait for hours.*<sup>43</sup> У овом случају, говорник није узео у обзир чињеницу да је већ активирани оквир договора између пријатеља и да је неопходно употребити одређени члан не би ли се истакла веза између места где се састанак очекује и особа које се договарају. Слично томе, наводимо примере *I cannot help but mention all the fun pupils have between the classes, during the recess and on the field trips which schools often organize* или *I remember when I was young I had a couple of friends from the kindergarten with whom I would play all day long*. Овде се употребом одређеног члана непотребно истичу неки референти, другим речима, додељује им се истакнутост коју не завређују у контексту у коме се јављају.

На основу искуства стеченог у учионици, и други случај који је Оукли навео (употребу имлицитних веза) препознајемо као узрок потешкоћа у употреби чланова међу ученицима енглеског као страног језика пре свега због ширења активације различитих делова семантичких оквира. Примера ради, уколико је у неком наративу поменут руком писан текст који је достављен на анализу, а убрзо затим поменуто и мастило, оно би се директно односило на наведени рукопис. Тиме би се у енглеском језику одговарајућа именица нашла у споју са одређеним чланом, упркос чињеници да се сама реч *мастило* у том тренутку помиње први пут, што се директно коси са „традиционалним” правилом за употребу одређеног члана. Истакнутост која се додељује другом референту (у овом случају *мастилу*), наводи Оукли, последица је нашег усмеравања пажње на неки други елемент (у овом случају, *рукопис који је пристигао*), који представља активирани референт.

Веза између ових елемената успоставља се путем семантичког оквира који их повезује. Самим тим, мастило није једини део рукописа на који смо могли да усмеримо пажњу. Нашу пажњу је у овом случају усмеравао сам наратив и мастило је одабрано јер су његов квалитет или појава значајни за сам ток наратије. Ова истакнутост није спонтана, нити се јавља одједном, већ је резултат вођеног процеса, који је у складу са намерама аутора и/или говорника да нашу пажњу усмери на мастило којим је рукопис писан (а не на величину слова, број страница, квалитет папира и томе слично).

---

<sup>43</sup> Примери наведени у овом поглављу преузети су из студентских радова који су доступни аутору.

„The primary activation of one node in a usage event can thus induce the second activation of an indefinite and variable array of other nodes connected to it through categorization relationships, either directly or indirectly. Even if activated with lesser intensity, these additional nodes and relationships enrich the semantic value of the expression, and contribute a portion of the meaning it assumes on a particular occasion of its use” (Ланакер, 1987: 383).

Као што смо већ навели, иста количина пажње не може се усмерити на више ствари истовремено. Усмеравање пажње на елемент у неком простору олакшава нам да нашу преосталу пажњу пребацимо на елементе који су са њим спојени везама између конституената семантичког оквира активираним усмеравањем пажње на један одређени референт. Много је једноставније пажњу померити (енгл. *shift attention*) унутар сложене мреже елемената једног оквира, него је потпуно одвојити и усмерити другде. Ова појава представљена је следећим примером (Оукли, 2004):

*John, a New York police officer, is in love with Mary and has resigned from the force and moved to Anchorage to be near her.*

Из овог примера о само једном елементу који је истовремено и средиште наше пажње (Џон), сазнајемо да је припадник полиције, да је заљубљен у девојку по имену Мери, да је дао отказ и да се преселио на Аљаску како би био близу ње. Док је наша пажња усмерена на Џона, оквир који је тада активан обухвата Џона полицајца, Џона заљубљеног човека, Џона незапосленог човека и све оне друге компоненте које се истовремено активирају нашим усмеравањем пажње. Свакако нећемо Џона увек посматрати на исти начин. У зависности од тока дискурса, у различитим тренуцима определићемо се за различите доживљаје истог референта, у овом случају Џона, помоћу процеса селективне пажње (енгл. *selective attention*). Даљи ток наратива везан за било који од ових различитих аспеката живота саме особе биће повод за изградњу по једног менталног простора у оквиру ког ћемо се даљом употребом релевантних оквира служити својим већ постојећим знањем како бисмо правилно протумачили значење.

Следећи пример истог аутора такође јасно илуструје ово питање (ibid):

„Thus, I can spy something, focus my attention in it long enough (over 200 milliseconds) to perceptually categorize it as a *window* (which is not the same as translating my visual signs into phonemic form), use that token of the category as a reference point for perceiving and conceptualizing a facade, which, in turn, functions as a conceptual reference points for *architectural styles*, and so on. At that moment, I am selecting, sustaining, and controlling attention in such a way that it brings the perceptual environment in line with long term memory, categorization, and valuations that are not perceptually present, but represented and interpreted.”

Оукли истиче да је пажња коју саговорници заједнички усмеравају ка неком референту једна од основа за учење језика. Наводимо пример начина на који одојчад учи своје прве облике невербалне комуникације. Ови облици комуникације касније се премодификују у раним вербалним фазама у којима је кључна ставка усмеравање пажње саговорника како би се омогућила интеракција. У почетним фазама пажња се усмерава у оквирима непосредног физичког окружења. Касније се проширивањем принцип примењује на „апстрактније” елементе. Ту спадају референти који се јављају у току разговора, било да су присутни у непосредном физичком окружењу или не, који представљају елементе различитих менталних простора повезаних током једног разговора.

Оукли (*ibid*) истиче и да се наша пажња увек усмерава ка оном елементу који се представља као нов (енгл. *we orient our visual attention to the novel*),<sup>44</sup> а да притом, све што је уочљиво у визуелном смислу (енгл. *visually salient*) постаје уочљиво, односно бива истакнуто у граматичком смислу (енгл. *grammatically salient*). Дакле, употребом језичких израза у могућности смо да усмеравамо туђу пажњу тако што преносимо наше тумачење референтне ситуације. Другим речима, што се већа истакнутост додељује неком референту, то је његов утицај на интерпретацију целине већи (*ibid*).

Пажњу бисмо могли да укључимо у наставу енглеског као страног језика тиме што бисмо ученицима објаснили да се употребом одређеног члана у енглеском њихова пажња усмерава на по један елемент/ентитет/референт, односно на једну компоненту неке ситуације (неког менталног простора) која се онда истакне. Истакнутост елемента у дискурсу и надаље одржава пажњу на том елементу. Тиме можемо да укажемо на улогу

---

<sup>44</sup> Ова се чињеница може довести у везу са Епстиновим (1999, 2001) радом на тему истакнутости у дискурсу.

коју истакнутост има у дискурсу (Епстин, 1999, 2001). Наглашавање истакнутости, у вези са расподелом пажње, не зависи од нивоа подељености. Из визуелне перцепције непосредног физичког окружења преузели смо начин тумачења ситуације у којој се елементи групишу у шару истакнуту на позадини. Како ова подела своју примену може наћи и у апстрактном смислу, што јој обезбеђује ширу примену и у домену значења, користимо је у организацији садржаја, при чему одређени члан у енглеском језику употребљавамо да бисмо истакли податке које сматрамо кључним за интерпретацију и тумачење.<sup>45</sup>

Као што смо већ истакли, наше наставничко искуство довело нас је до закључка да ученици енглеског језика често не узимају у обзир разлику која постоји између различитих могућих окружења (или простора). Тиме себе ни не стављају у положај говорника или главног актера, не прихватајући његово становиште као примарно (односно не прихватајући да је у том тренутку та особа деиктички центар) и задржавајући свој егоцентрични поглед на ствари. Пример би била именичка фраза *last year*. Правилна употреба ове фразе захтевала би од нас да тачан временски период обухваћен овим речима одредимо у односу на временски тренутак у коме се говорник налази, а не тренутак у коме се ми налазимо док ове речи читамо. Уколико време говора обухвата и тај период, то знатно олакшава одређивање жељеног интервала. Међутим, уколико се налазимо у ситуацији да читамо текст, у обзир морамо узети само тренутак у коме се говорник налази, те да том тренутку прилагодимо одређивање времена.

Закључак који се изводи јесте да се ученици енглеског језика којима је матерњи језик српски при употреби чланова у енглеском језику преваходно воде правилом према коме се елемент који се први пут помиње у оквиру дискурса или текста увек јавља уз неодређени члан. При томе у обзир не узимају контекстуалне околности.

Како смо у могућности да вољно усмеравамо своју, али и пажњу других, то можемо и искористити за потребе учења страних језика. Како бисмо на једноставнији начин могли да ученике енглеског као страног језика информишемо о функцији одређеног

---

<sup>45</sup> Неки се ентитети могу учинити истакнутим, рецимо, због своје величине или чињенице да се крећу неком трајекторијом. Међутим, додељивање статуса шаре умногоме зависи од тумачења говорника и начина на који он жели да његов саговорник тумачи неку ситуацију.

члана, оформили смо хипотезу да се овај члан у енглеском језику користи као смерница за средиште наше пажње и упутство да пажњу задржимо на том референту. У циљу једноставнијег представљања везе између одређеног члана и пажње, могућа је примена визуелног материјала припреманог са циљем да се пажња ученика енглеског као страног језика усмери у жељеном правцу.



## 7. ОДЛИКЕ „ТРАДИЦИОНАЛНОГ” ПРИСТУПА АНАЛИЗИ УПОТРЕБЕ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Општеприхваћене теорије за употребу одређеног члана које тренутно доминирају у настави енглеског као страног језика (а које ћемо у наставку текста називати „традиционалним”) заснивају се на препознатљивости (енгл. *familiarity*) и могућности идентификације (енгл. *identifiability*) жељеног референта, с једне стране, и јединствености (енгл. *unique identifiability*) и свобухватности референта, с друге (енгл. *inclusiveness*) (Лајонс (Lyons), 1999a, 1999b).

Могућност идентификације референта на основу његове препознатљивости се као објашњење за употребу одређеног члана користи у ситуацијама када је саговорник у могућности да утврди о ком референту је реч на основу тога што га је говорник у ранијем дискурсу експлицитно споменуо. Ово објашњење познато је још и као „друго спомињање” (енгл. *second mention, prior mention*) референта и ученицима енглеског језика представља се као знак за обавезну употребу одређеног члана. Истовремено је и прво правило за употребу одређеног члана које се типично учи. У литератури се званично цитира од 1939. године, када га је описао Кристоферсен (Christophersen).

Док се код препознатљивости саговорник више „ангажује” у самом процесу идентификације јер је потребно да активно прати ток дискурса, јединственост референта тиче се околности (окружења) у којима се референт налази. Ту се мисли или на непосредно физичко окружење пре свега говорника (као деиктичког центра), у коме се његов саговорник може, али и не мора наћи, или на шири контекст који садржи информације о свету око нас (знање које је у оквирима когнитивне лингвистике садржано у семантичким оквирима и идеализованим когнитивним моделима). Из ове „традиционалне” употребе одређеног члана види се колико важну улогу контекст игра у успостављању референцијалних односа. Јединственост референта једноставно може се илустровати примером објеката од којих постоји само један на свету (Ајфелова кула или *the Eiffel tower*). Уколико тражени референт кога одликује јединственост не представља само један објекат, већ скуп њих (пирамиде у Гизи или *the pyramids of Giza*), сматра се да у тим случајевима јединственост потпада под свеобухватност.

Лајонс је навео и шест ситуација у којима се једна од четири наведене одлике може доделити референту и условити употребу одређеног члана: препознатљивост условљена ситуационом употребом одређеног члана (енгл. *situational use of the definite article*), препознатљивост на основу општег знања (енгл. *familiarity through general knowledge*), препознатљивост на основу анафоричке употребе одређеног члана (енгл. *anaphoric use of the definite article*), препознатљивост на основу асоцијативне употребе одређеног члана (енгл. *associative use of the definite article*), препознатљивост на основу података о референту који претходе именици или следе након именице у именичкој фрази у споју са одређеним чланом (енгл. *familiarity through preceding/following information*), препознатљивост на основу антиципаторно анафоричке употребе (енгл. *anticipatory anaphoric use*). Како даља анализа ових примера превазилази опсег овог излагања, нећемо се бавити појединостима. Више података може се наћи у Димитријевић (2010).

Даљи рад на „традиционалном” приступу наставили су Хадлстон и Палам (2002). У поглављу своје граматике које су посветили референцији описали су употребе одређеног члана које су се преваходно заснивале на синтаксичким одликама енглеског језика. Сем поделе употреба која је предочена илустративним примерима, нису понуђена детаљнија објашњења о томе зашто се те употребе јављају и да ли међу њима постоји нека веза, већ је остављено самим наставницима и ученицима да их запамте. На исти проблем наишли су Хуонг (Huong), 2005) и Вајт (2010) анализирајући граматике које су њихови испитаници користили у току редовне наставе.

Хадлстон и Палам навели су осам различитих ситуација у којима се једна од четири наведене одлике може доделити референту и условити употребу одређеног члана: идентификација путем чула (енгл. *sensory features*), идентификација на основу нелингвистичког знања које саговорници деле (енгл. *nonlinguistic knowledge*), идентификација услед претходног спомињања (енгл. *prior mention*), идентификација кроз асоцијацију (енгл. *through association*), идентификација кроз асоцијацију са објектом референтом (енгл. *through association with the object-referent*), модификација која доводи до идентификације (енгл. *modifier*), односна реченица која доводи до идентификације (енгл. *relative clause*) и предикација која одређује идентификацију (енгл. *predication*

*property*). Више података о овим ситуацијама може се наћи у наредном поглављу овог рада.

Поделе које дају Лајонс (1999а) и Хадлстон и Палам (2002) умногоме се преклапају, што се може видети из следећег табеларног приказа. У том погледу, оне се могу посматрати као јединствена „традиционална” класификација.

**Табела 2. Табеларни приказ преклапања „традиционалних” употреба одређеног члана**

	Лајонс (1999а)	Хадлстон и Палам (2002)
Употреба	Препознатљивост условљена ситуационом употребом одређеног члана	Идентификација путем чула
	Препознатљивост на основу општег знања	Идентификација на основу нелингвистичког знања које саговорници деле
	Препознатљивост на основу анафоричке употребе одређеног члана	Идентификација услед претходног спомињања
	Препознатљивост на основу асоцијативне употребе одређеног члана	Идентификација кроз асоцијацију
		Идентификација кроз асоцијацију са објектом референтом
	Препознатљивост на основу података о референту који претходе именици или следе након именице у именичкој фрази у споју са одређеним чланом	Модификација која доводи до идентификације Односна реченица која доводи до идентификације
	Препознатљивост на основу антиципаторно анафоричке употребе	Предикација која одређује идентификацију

### 7.1. Поновно вредновање „традиционалног” приступа

У овом одељку, намера нам је да „традиционалну” класификацију укључимо у класификацију употреба понуђену у оквиру когнитивне лингвистике, која се превасходно заснива на подели на прототипску употребу одређеног члана и са њом повезане радијалне употребе.

Раније смо истакли да теорија прототипова може јасније приказати употребу одређеног члана у енглеском језику јер нам даје увид у преклапања која постоје између различитих запажених употреба. Полазимо од „традиционалних” употреба које дају непотпуну слику свакодневне употребе одређеног члана. Пре свега, оне не обухватају ситуације у којима се референт који се први пут спомиње у дискурсу може увести именичком фразом у споју са одређеним чланом (на пример, *Have you heard the news?*). Наша је претпоставка да се ове „традиционалне” употребе могу подвести под три употребе одређеног члана које се предлажу у оквиру когнитивне лингвистике (где се, пре свега, мисли на рад Епстина, 1999, 2001). Иако је Епстин предложио само три употребе (за разлику од осам, колико су предложили Хадлстон и Палам), ове употребе не само да истовремено могу објаснити исте употребе одређеног члана као и „традиционалне” већ могу објаснити и нешто што „традиционалне” не могу: нпр. прво спомињање референта који се у дискурс уводи именичком фразом у споју са одређеним чланом.<sup>46</sup> Такође, начин на који је аутор приказао ове употребе омогућио нам је да уочимо повезаност између њих, односно да препознамо прототипску употребу одређеног члана. Наш је закључак да постоји довољно оправдања да се наглашавање истакнутости жељеног референта, као једна од „когнитивистичких” употреба, може сматрати прототипском. Више детаља о оваквој класификацији употреба може се наћи у наставку овог поглавља и у наредном поглављу.

Кључно питање у вези са избором експланаторног оквира – „традиционалног” или когнитивистичког – тиче се односа између четири доминантне одлике које се додељују одређеном члану (могућност идентификације, препознатљивост, јединственост,

---

<sup>46</sup> Ову употребу одређеног члана истицали су и Епстин (1999, 2001) и Вајт (2010), али и Кеминз (Kemenes, 2012), Ријкоф (Rijkhoff, 2008) и Здоренко и Паради (Zdorenko & Paradis, 2007) у својој анализи употребе језичких јединица за успостављање референцијалних односа код деце.

свеобухватност) и употребе коју смо предложили као прототипску: наглашавање истакнутости референта у дискурсу. Став који ћемо бранити биће да се истакнутост у дискурсу јавља као *последица* одлика референта које су запажене у традиционалном приступу. Другим речима, ове се четири одлике додељују референту како би се он окарактерисао на жељени начин, а у циљу наглашавања његове истакнутости било у одређеном делу дискурса, било у целокупном дискурсу. Самим тим, одређивањем „циљног” ефекта који говорник жели да постигне употребом одређеног члана (наглашавање истакнутости референта), употреба одређеног члана постаје „систематична”, готово „намерна” и даље се може анализирати у оквиру веза којима су обједињене различите запажене употребе овог члана. У овом одељку нудимо два објашњења за утврђени однос између „традиционалног” и „когнитивистичког” приступа анализи одређеног члана у енглеском језику: једно засновано на теорији прототипова, друго на теорији менталних простора.

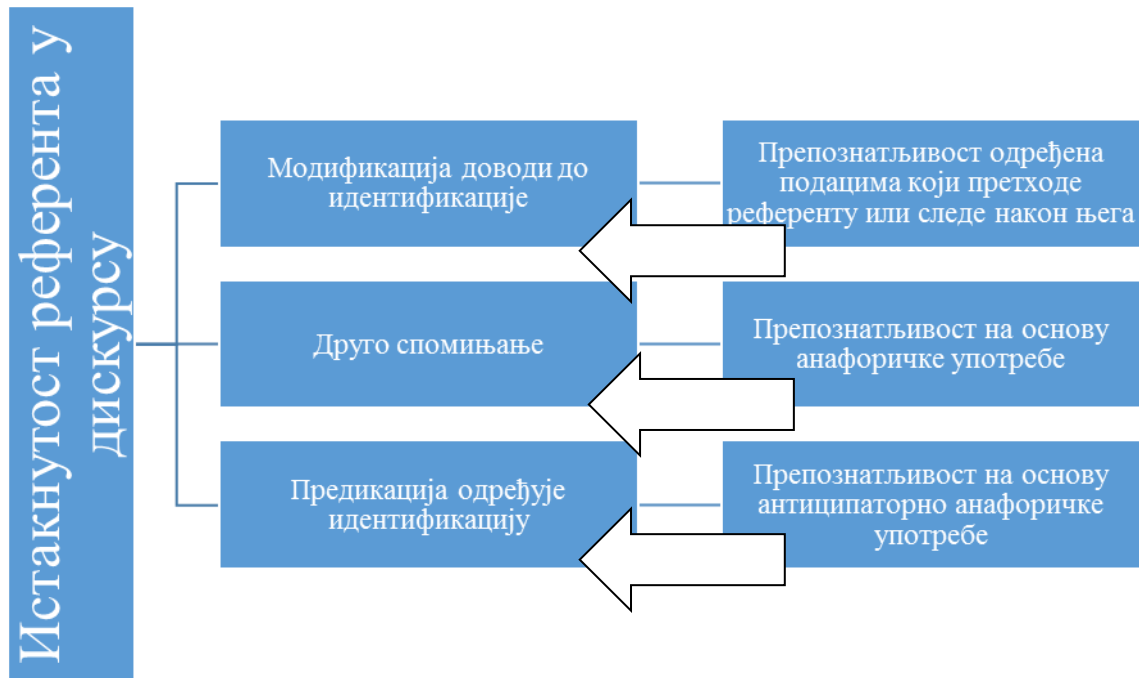
Прво објашњење – оно које се позива на теорију прототипова – типично нуди аргументе које дајемо у наставку. У досадашњем „традиционалном” приступу нису међусобно повезиване, није постојао прототип, а „најважнија” употреба одређеног члана била је друго спомињање. Са друге стране, у контексту „когнитивистичког” приступа, термин *периферни чланови* употребљен је у смислу који је дао Кевечеш: „*Radial structure: CENTER-PERIPHERY, LINK. In radial structures members of categories are organized in such a way that some members are in the center, while others are on the periphery. The members can be linked by a variety of relations*” (Кевечеш (Kovecses) 2006: 212). Водећи се овом врстом организације, представили смо хипотезу да се под три „когнитивистичке” употребе одређеног члана које је предложио Епстин (1999, 2001) могу подвести све „традиционалне” употребе, услед обимног преклапања. Тиме би те три употребе биле ближе прототипској, која поседује заједничку одлику за све остале употребе: наглашавање истакнутости жељеног референта у дискурсу.

Разлог за овакву врсту организације употреба може се пронаћи у могућности примене на употребу одређеног члана у свакодневном говору. Другим речима, „традиционалним” употребама додељене су периферне позиције због опсега њихове „применљивости”. Истакли смо да се осам „традиционалних” употреба одређеног члана

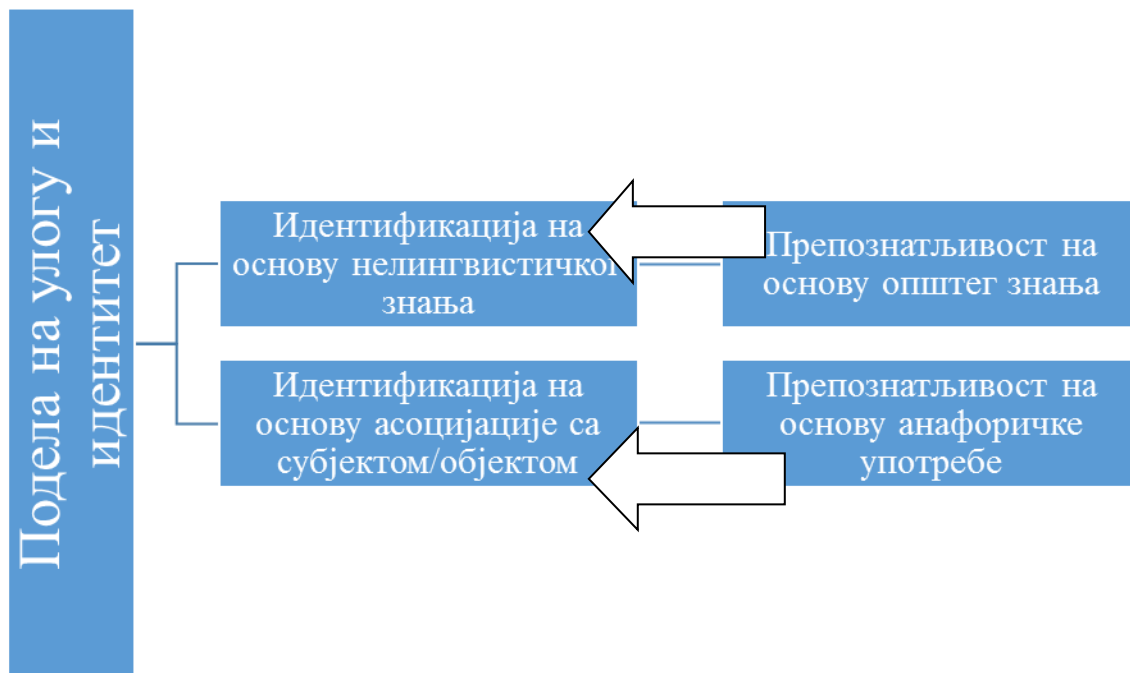
може подвести под само три „когнитивистичке”, што је показатељ широког опсега применљивости ових употреба. Такође, оне могу објаснити и употребу именичке фразе у споју са одређеним чланом ради увођења новог референта у дискурс, што у „традиционалном” приступу наводи говорника да би у енглеском требало да употреби неодређени члан (Ријкоф, 2008). Прототипска употреба (наглашавање истакнутости референта) има најширу употребу од свих, јер се активира при свакој употреби одређеног члана. Преостале употребе (биле оне „традиционалне” или „когнитивистичке”) налазе се на периферији ове категорије. Илустративни примери могу се наћи у наредном поглављу овог рада.

Прегледности ради, нудимо краћи приказ „когнитивистичких” употреба које је предложио Епстин. Ту спадају проминентност/истакнутост референта у дискурсу (енгл. *discourse prominence*) или скраћено: истакнутост у дискурсу; употреба одређеног члана како би се нагласило да је дошло до промене у деиктичком центру, односно у становишту (енгл. *point of view*), скраћено: прихватање туђег становишта; и употреба одређеног члана ради одређивања референта као улоге или дела оквира (енгл. *role/value function*), скраћено: подела на улогу и идентитет.

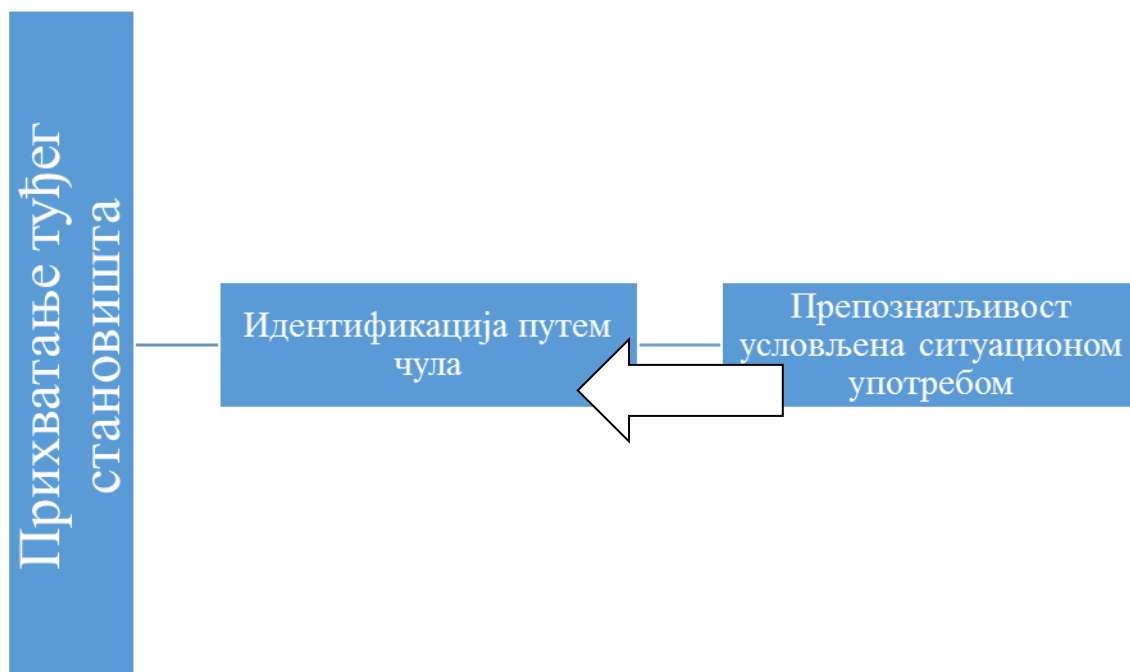
За сада, прегледности ради, нудимо графички приказ горенаведне поделе.



Слика 1. Повезаност између истакнутости у дискурсу и „традиционалних” употреба одређеног члана



Слика 2. Повезаност између поделе на улогу и идентитет и „традиционалних” употреба одређеног члана



**Слика 3. Повезаност између прихватања туђег становишта и „традиционалних” употреба одређеног члана**

Друго објашњење – оно које се позива на конструкт менталних простора – јесте следеће: У менталним просторима који се изграђују у току дискурса налазе се разнородни елементи који се у просторе уводе именичким фразама у споју са одређеним или неодређеним чланом у енглеском језику. У оквиру теорије менталних простора, одлике тих именица које су се у „традиционалном” приступу сматрале кључним – сада не играју важну улогу. Укратко, ту се пре свега мисли на бројивост именице, на то да ли је апстрактна или на неки начин модификована употребом одговарајућих језичких јединица. Уместо ових граматичких одлика, у теорији менталних простора већи значај може се приписати усмеравању пажње на жељене референте, као и на оквире и ИКМ који их чине.

Као пример наводимо ситуацију у којој особа улази у просторију као што је трпезарија. Собу и њену унутрашњост можемо представити одговарајућим менталним простором. У тој просторији, према очекивањима које имамо на основу активираних семантичких оквира, вероватно ћемо наићи на сто са различитим предметима: књигама, новинама, чак и храном, посудом са воћем или вазом са цвећем. Суочавамо се са већим бројем референата који се истовремено „такмиче” за нашу пажњу. Средиште пажње у тој



ситуацији одредиће особа која посматра приказ, пре свега, говорник. У овом примеру, говорникову пажњу може привући јабука која је већа од осталих, друге боје, која се котрља, или пак читава гомила јабука која се налази на једном месту. У оба случаја, говорник би употребио одређени члан уколико би желео да нам скрене пажњу на неки од та два референта (*Look at the apple! Look at the apples!*), без освртања на граматичке одлике саме именице којом се референти уводе. Скретањем саговорникове пажње на жељени референт, саопштава му се да ће дати елемент имати истакнут статус у даљем дискурсу, макар и привремено. Уколико та истакнутост изостане, односно не додели се неком референту, референт се у дискурс уводи именичком фразом у споју са неодређеним или нултим чланом.

Полазимо од претпоставке да се један референт одабран као средиште наше пажње може истаћи у односу на све остале референте присутне у истом контексту. Наглашавањем референта додељује му се и одређена количина истакнутости (значаја). Тај значај може се посматрати у једном апстрактнијем смислу, у погледу његове функције у целокупном дискурсу или неком његовом делу, где се врло често истакнути референт сматра темом дискурсне целине (Епстин, 1999, 2001). Истовремено, намера да се неки референт истакне као проминентан у неком окружењу условљава употребу одређеног члана.

Референт коме се додељује истакнутост може се, у једном апстрактном смислу, сматрати шаром која се издваја на позадини коју чине други референти. С једне стране, то могу бити референти за које знамо да су истовремено присутни у том контексту јер су експлицитно наведени у дискурсу. Са друге, то могу бити референти за које имплицитно знамо да се у том окружењу могу наћи (у „традиционалном” смислу, то се односи на елементе који су нам познати на основу нелингвистичког знања о свету око нас, а у когнитивној лингвистици то се односи на семантичке оквире). Због односа између шаре и позадине који као врсту организације намећемо у неком контексту, свесни смо да се остали референти у том контексту активирају имплицитно.<sup>47</sup> „Имплицитна активација”

---

<sup>47</sup>Активација, наводи Хуанг (Huang, 2000), директно је последица усмеравања нечије пажње на жељени референт. Другим речима, избор језичке јединице за успостављање референцијалних односа одсликава стања наше пажње. На основу количине пажње коју можемо упутити неком референту, можемо говорити о мање или више активираних референата.

референата који нису у физичком смислу присутни у неком контексту може условити употребу одређеног члана, али истовремено представља изазов ученицима енглеског језика. Наш је став да се овај проблем може превазићи једноставним увођењем семантичких оквира у наставу страног језика. Примера ради, уколико би говорник рекао *the apples*, лакше бисмо могли да наставимо разговор о прскању, црвима или цени воћа на пијаци него о цени новина, трајању процеса штампе или нечијем омиљеном писцу, у складу са активираним семантичким оквиром. Дакле, сам избор одређеног члана уз именицу *apple* значајно је помогао у изградњи одговарајућег оквира за даљи ток разговора, што указује на то да употреба одређеног члана има и видну контекстуално-семантичку функцију, а не само формалну.

## **7.2. Везе између „традиционалног” и когнитивистичког приступа: како направити почетну спону**

Уколико желимо да направимо чвршћу спону између когнитивистичке тезе о прототипској употреби одређеног члана – кроз дискурсну истакнутост – и традиционалнијих описа, она би се вероватно могла пронаћи у употреби коју аутори називају „идентификација асоцијацијом”.<sup>48</sup> Ова „традиционална” употреба одређеног члана блиска је прототипском приступу будући да је дефинисана много општије него „друго спомињање”. Она није везана за експлицитно спомињање жељеног референта, што је и њена предност с обзиром на то да то правило може представљати ограничавајући фактор јер сужава опсег свакодневних употреба овог члана који би се могао објаснити. Уместо експлицитног спомињања, дати референт се индиректно идентификује преко неког другог референта у истом дискурсу, што се у теоријском оквиру когнитивне лингвистике може објаснити активирањем одговарајућег семантичког оквира.

У том смислу, објашњење за ову употребу је следеће: „the links thus established [between the elements] allow reference to one object in terms of another appropriately linked to

---

<sup>48</sup> Асоцијативност се у оквиру логичко-математичких структура формалних операција сматра способношћу поновног комбиновања елемената на различите начине, али увек са истим исходом. Дакле, у светлу свега што смо до сада навели, асоцијативност се директно може повезати са појмом оквира. До истог оквира могу нас путем асоцијација довести различити „окидачи”, односно стимулуси из нашег окружења, било да је то реч, догађај, особа и слично.

it... a description of the trigger may be used to identify the target” (Фоконије, 1985/1994: 1–5). „Окидач” може бити референт који је део семантичког оквира. Својим присуством може нам помоћи у покретању жељеног оквира, који представља „циљ” јер нам омогућава увођење осталих референата који тај оквир чине. Такође, првобитни „окидач” може представљати и сам жељени оквир који се као референт јавља у тексту. Тиме нам је омогућено да имплицитно активирамо све његове саставне делове и односе између њих. Ово представља посебну врсту референције, такозвану *part-for-whole reference* (Гивон, (Givon), 1992). Иако у „традиционалном” приступу употреби одређеног члана нису употребљавани ови термини, однос између елемената повезаних „асоцијацијом” био је исти.

Битно је додати да циљеве притом није потребно експлицитно наводити (Фоконије, 1985/1994: 21). Могуће је успоставити везу између референата у различитим просторима употребом синонима, у складу са контекстом или ефектима које желимо да постигнемо. Тиме се дати елементи и „активирају”. Исти ефекат може се постићи и активирањем само једне компоненте оквира који се доводи у везу са одређеним елементом. Активирањем једног дела активира се и целина чије је он део, као што је то случај у меронимији.

Закључујемо да је предлог о истакнутости у дискурсу као прототипској употреби одређеног члана мотивисан и шаблонима који се често појављују у спонтаној употреби језика и нашом жељом да поједноставимо систем правила за употребу одређеног члана тако што бисмо мањим бројем „правила” обухватили што већи број употреба. Како би се овај принцип на једноставан начин предочио ученицима енглеског као страног језика, ослонили смо се на когнитивне процесе којима се служимо приликом организације и разумевања простора око нас. У когнитивним наукама неограничени материјал који нам је доступан за концептуализацију прати ограничен број схема расположивих за организацију. Један од начина схематске организације је и подела на шару и позадину – као начин организације наше визуелне перцепције, односно расподеле пажње. Истакнутост која се додељује референту именичке фразе у споју са одређеним чланом можемо да илуструјемо као шару у односу на све остале референте изграђеног менталног простора који у том тренутку чине позадину.

До идеје да издвојимо истакнутост референта у дискурсу као прототипску употребу одређеног члана дошли смо услед извесног преклапања које се јавља између употреба које су описали Хадлстон и Палам (2002), односно употреба које у оквиру овог истраживања називамо „традиционалним”, и оних које је описао Епстин (1999, 2001). Остале употребе, сходно релативно нижој стопи фреквентности коришћења, сматрају се радијалним категоријама које се из ње даље шире. У визуелном смислу, то се може представити поделом на шару и позадину, а иста та подела може се апстраховати и у домену значења. Другим речима, *за практичну употребу*, односно представљање односа између референта именичке фразе у споју са одређеним чланом и осталих елемената у неком контексту, жељени референт представља „шару” у дискурсу, док је све остало позадина. С друге стране, *за теоријску класификацију различитих употреба*, „истакнутост” жељеног референта је централна (прототипска) категорија, док све остале употребе иду ка периферији.

Овим смо представили и чињеницу да је употреба одређеног члана пример релацијске предикације (Ланакер, 1987), односно успостављања односа између референата. Могућност успостављања референцијалног односа са неким елементом значи могућност повезивања са њим.

„The semantic value of a symbolic unit is given by the open-ended set of relations – simple and complex, direct and indirect – in which this access node participates. Each of these relations is a cognitive routine, and because they share at least one component the activation of one routine facilitates (but does not always necessitate) the activation of another. [...] We supposed, however, that some relational routines have sufficient centrality [...] that they are activated virtually every time the symbolic unit is invoked” (ibid, 163).

На крају, један од могућих теоријских описа процеса помоћу ког се одређеним чланом истиче релацијски однос – јесте и конструкт шаре и позадине.

## **8. КОГНИТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП УПОТРЕБИ ОДРЕЂЕНОГ ЧЛАНА: РИЧАРД ЕПСТИН**

Епстинов рад наставља се на рад многобројних аутора који су анализирали референцијалне односе. Њима су се бавили, између осталих, и Абот (Abbott, 2004), Честерман (Chesterman, 1991), Донелан (Donnellan, 1966), Хокинс (Hawkins, 1978, 1991), Линдвал (Lindvall, 1996), Расел (Russell, 1905), Шварц-Фрајзел Констен и Книс (Schwarz-Friesel, Consten & Knees, 2007) и Ван Хјусингер (von Heusinger, 2000a, 200b, 2011). Ту је још и Коутс (Coates, 2000), који је писао о успешном успостављању референцијалних односа директно (путем ономастике) или индиректно (семантичким путем), Чен (Chen, 2004, 2009) и Чен, Хуанг и Ву (Chen, Huang, & Wu, 2010) бавили су се референцијалним односима из угла прагматике и начина на који се то може кодирати у језику. Мултидисциплинарни приступ анализи референцијалних односа дали су Гандл и Хедберг (Gundel, & Hedberg, 2008). Ли (Lee, 2010), који је поредио активацију референта у памћењу и доступност као услове за избор одговарајуће језичке јединице за успостављање референцијалних односа, Зулаика Хернандез (Zulaica Hernández, 2009a, 2009b, 2011) писао је о утицају раздаљине између референта и антецедента, док је о статусу антецедената и утицају на разумевање писао у сарадњи са Гутијерез-Рехач (Zulaica Hernández & Gutiérrez-Rexach, 2011).

Поред тога, у наставку наводимо ауторе који су се бавили конкретно члановима. О негативном утицају матерњег језика на употребу одређеног члана писали су Амал и Амин (Amal & Amin, 2012). Преклапањем између јединствености и препознатљивости бавили су се Бернер и Ворд (Birner & Ward, 1994). О учењу чланова на примеру студената англистике чији је матерњи језик српски писала је Димитријевић (2010, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b). Употребу одређеног члана у скандинавским језицима анализирао је Фарлунд (Faarlund, 2009). Крол-Маркефка (Krol-Markefka, 2008) поредила је употребу чланова у енглеском и пољском језику испитујући да ли је могуће ову врсту контрастивних података искористити у самој настави страног језика. Посебну пажњу разлици коју је направио између употребе нултог члана и изостављања члана уопште, те чињеници да ученици енглеског језика не праве разлику између њих посветио је Мастер (Master, 1997, 2003). Још се (2002) бавио и педагошким импликацијама учења чланова

енглеског језика. Монтрул и Ионин (Montrul & Ionin, 2010) анализирали су употребу одређеног члана међу групом изворних говорника шпанског језика. О томе да је јединственост једини прави критеријум за употребу одређеног члана писао је Робертс (Roberts, 2003). Употребу одређеног члана код деце којима је енглески језик матерњи и одраслих који енглески језик уче као други поредила је Томас (Thomas, 1989) дошавши до закључка да постоје сличности у стратегијама које обе групе користе.

Године 2001, Епстин је у свом раду „The definite article, accessibility and the construction of discourse referents” поставио за наставника енглеског језика важно питање о томе да ли је адекватан критеријум могућности идентификације, на коме је заснована већина „традиционалних” правила о употреби одређеног члана, те да ли се њиме могу објаснити сви случајеви употребе одређеног члана у енглеском језику. Епстин ово предложено проширење употреба одређеног члана у енглеском језику заснива на чињеници да дотадашњи теоријски оквир није био у могућности да пружи образложење које би се могло применити на већи број свакодневних употреба одређеног члана у говору и писању. Истакавши да „традиционални” приступ није у потпуности неприхватљив, Епстин сматра да би га требало проширити додатним употребама одређеног члана које он не обухвата.

### **8.1. Теоријски оквир менталних простора у раду Ричарда Епстина**

Епстин је у свом приступу успео да обједини два аспекта која могу унапредити наставу енглеског као страног језика: прерадио је теоријску основу за објашњавање употребе одређеног члана у енглеском језику како би обухватила већи број примера његове употребе у свакодневном језику и повезао је са теоријом менталних простора. Исказан став не истиче да ће се претходне употребе одређеног члана занемарити. Као што смо истакли у претходном поглављу, предложени „когнитивистички” приступ може објаснити употребе одређеног члана које се сматрају „традиционалним”, али притом може објаснити и друге примере употребе одређеног члана које нису обухваћене „традиционалним” приступом. Дакле, у циљу објашњења што већег броја примера употребе одређеног члана, опредељујемо се за јединствени когнитивистички теоријски оквир. У овом теоријском оквиру, истакнутост референта у дискурсу истиче се као одлика

коју деле све употребе одређеног члана – од осам „традиционалних” до три „когнитивистичке”.

Епстин наводи да теорија менталних простора представља одговарајући теоријски оквир за анализу употребе одређеног члана јер се заснива на идеји да је дискурс сам по себи сложен и по својој природи структуриран. Однос између препознатљивости (могућности идентификације) и јединствености (свеобухватности), с једне стране („традиционалне” употребе), и истакнутости, улоге идентитета као и прихватања туђег становишта, с друге („когнитивистичке” употребе), такав је да између ових употреба постоји извесна мера преклапања. У овом раду, једна од основних претпоставки је та да се ове употребе не допуњују, већ да се „традиционалне” могу подвести под „когнитивистичке”, као и да се може одредити прототипска употреба одређеног члана: истакнутост референта у дискурсу.

Епстин је истакао и да „the production and interpretation of discourse involves the construction of a succession of hierarchical configurations of “mental spaces”, or cognitive domains. These configurations are constantly updated as the discourse progresses [...] Any expression is potentially compatible with several space configurations. Speakers and addressees determine the appropriate configuration in any given situation by taking into consideration grammatical clues, the previous discourse context, aspects of the immediate situation, general background knowledge in the form of frames, cultural models [...] Grammatical morphemes, including the definite article, serve in general as instructions for the construction of spaces, the introduction of elements into the spaces, the distribution of information over a given set of spaces, the establishment of connections and relationships between spaces, and the accessibility of knowledge in a given space with respect to other spaces” (2001: 341).

Говорећи о вези између менталних простора и употребе одређеног члана, Епстин је истакао да је свака ова употреба показатељ (наговештај) слушаоцу о томе да му је отворен приступ (енгл. *access path*) неком менталном простору у коме се може пронаћи истакнути референт.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> За више појединости погледати радове Мире Ариел (Ariel, 1990, 1994, 2006, између осталог).

Епстинов приступ заснован је на идеји да употреба одређеног члана даје знак саговорнику/читаоцу да је неопходно конструисати ментални простор или напустити постојећи зарад неког другог, у складу са динамичним током дискурса. У овом погледу и долази до мимоилажења између „традиционалног” и његовог приступа. У „традиционалном” приступу, једно од основних правила за употребу одређеног члана у енглеском језику је друго спомињање, што у оквиру тог приступа захтева употребу одређеног члана. Међутим, често се у језику могу срести примери у којима се референт помиње први пут, без могућности успостављања анафоричке везе са једним од референата који су му претходили. Епстин истиче да изградња менталних простора на једноставан начин може објаснити ову појаву тиме што би употреба одређеног члана саговорнику или читаоцу сугерисала у ком простору се налази референт, без обзира на то да ли простор већ постоји (као у случају „традиционалног” другог спомињања) или га у том тренутку изграђујемо.

Разлика коју би требало објаснити ученицима енглеског језика јесте она која постоји између времена и простора у коме се они као читаоци налазе, с једне стране, и менталног простора који се изграђује на основу података доступних у самом тексту, с друге. Потребно је објаснити да то нису једина два простора у коме ће као читаоци боравити, већ да постоји одређени број других менталних простора доступних у самом тексту и блиско повезаних са њима. Понекад је потребно приступити једном менталном простору из неког другог, што може значити враћање у прошлост или премештање на неко друго место. Тумачење текста увек се заснива на положају говорника (или протагонисте, зависно од текста), као основне деиктичке окоснице текста којом се одређује место и време дешавања, што представља оријентир за даље тумачење. Традиционално се говорников положај у времену и простору сматра примарним простором из кога се приступа другим просторима. Успостављање референцијалних односа помоћу одређеног члана мења се не само са променом средишта пажње, усмеравањем на други референт, већ и променом у менталном простору, у зависности од тога ком менталном простору приступамо и да ли то чинимо као протагониста или посматрач са стране. Промене у погледу места са ког се неки догађај или ситуација посматра, а које се одсликавају употребом различитих језичких јединица зависе од особе која ситуацију „концептуализује”, односно тумачи.



## 8.2. Три употребе одређеног члана према Ричарду Епстину

### 8.2.1. Истакнутост референта у дискурсу

Епстин је три предложене употребе одређеног члана представио примерима преузетим из свакодневног живота (2001). Прва је употреба одређеног члана као показатеља истакнутости референта у дискурсу, за који постоји вероватноћа да ће једно време преузети улогу теме у дискурсу (ibid, 349–351).

1. Прва реченица дела Херберта Џорџа Велса (енгл. H. G. Wells) *Невидљиви човек* (енгл. *The Invisible Man*): *The stranger came early in February.*<sup>50</sup>

Именичка фраза у споју са одређеним чланом (*the stranger*) у овом случају има задатак да привуче читаочеву пажњу и истакне како је странац значајан за даљи ток приче, чиме се наглашава његова истакнутост у дискурсу.

2. *Hall has been thinking about God, psychiatry, analysis, fairy tales, dreams and the monkey trap. As a boy he saw a picture of a monkey trap in a book, and he has used it as a basis for a theory on human behavior. A monkey trap is a hollowed gourd with bait inside. The monkey reaches in and wraps his fist around the bait but can't remove his hand unless he drops the bait. The monkey never does. Hall believes the stroke got him out of the monkey traps in his life and freed him to do what he really wanted to do – read and write and think* (New York Times Magazine, 18 August 1996, pp. 22, 24).

Именичка фраза у споју са одређеним чланом (*the monkey trap*) уводи новог референта и истиче његов значај за сам ток нарације. Аутор наводи да се истакнутост овог референта даље учвршћује понављањем исте те именичке фразе кроз даљи ток текста.

3. A: And then during the week, we decided we'd go up camping. And ... the place that we'd picked out was – And that was what \_ time in the summer. Was that in July?  
C: That was \_ first of July  
A: Yeah. A=nd the place we had was completely under snow. That we were gonna camp. And ... so we ended up going, further down the \_ mountain. A=nd we found a place that

---

<sup>50</sup> Тај пример је Епстин преузео из Кристоферсен (1939: 29).

we thought, gee this is ... such a nice \_ camp site, and we couldn't figure out why nobody had [ \_ ] gone down to it.

B: [hh]

D: Uh huh.

A: Until, about an hour later, when the ... mosquitoes. Hit.

D: Oh no.

C: There were swarms of them. A: It was – It ... had ... evidently ... been under snow, and just recently melted off, and the mosquitoes were ... incredible.

B: [mhm]

A: So we also left.

За разлику од претходна два примера, у овом случају нови референт коме се додељује истакнутост уводи се готово на половини разговора, али са истим ефектом: постаје тема дискурса који следи. Епстин наводи (2001: 356) да „...the definite (but not the indefinite) helps create the immediate expectation on the part of the addressee that the speaker is likely to continue talking about the entity. In accordance with this expectation, the addressee constructs the discourse referent under the guise of a highly prominent entity”.

Последњи илустративни пример који наводимо је следећи (ibid, 352):

4. The decision by FoxVideo to go with a widescreen format doesn't, however, satisfy Gary Reber, editor and publisher of Murrieta, Calif.-based Widescreen Review. “Mohicans”, he said, is in a widescreen format, but not the widescreen format – meaning the so-called letterbox format. (Los Angeles Times, 12 March 1993, p. F27; italics in original)

У овом примеру истакнутост није ограничена само на ситуацију, семантички оквир или дискурс у коме издвајамо неки од многобројних, али и често разнородних елемената. У овом случају, наглашавање истакнутости и фокус који га прати применљиви су и на примере елемената исте „врсте”, с тим што се између њих, иако су наизглед слични и припадају истој широј категорији, истиче баш један. Како Епстин истиче (ibid, 353): „Such an account would have to elaborate a pragmatic constraint that – when the uniqueness condition is flouted – systematically gives rise to the implication that the referent is a very important member of a category”.

### 8.2.2. Подела на улогу и идентитет

Следећа употреба одређеног члана тиче се истицања улоге као дела одређеног семантичког оквира, односно тумачења референта, а да му се притом не одреди неки конкретни „идентитет” (енгл. *value-free interpretation of a referent*). Пример ове употребе одређеног члана може се наћи у именичкој фрази *the president*, у којој ће, у зависности од изборне године или периода у коме се фраза користи, могући идентитети бити различити (председник Николић, председник Коштуница и тако даље). Одређени члан употребљава се како би се експлицитно или имплицитно приступило некој улози која је део неког контекста (у овом случају оквира) и представља „our stereotypical knowledge of the events” (ibid, 358). Следе примери и ове употребе (ibid, 358–362).

1. Conservatives never really liked or trusted Nixon the way they did, say, Ronald Reagan. And many liberals already feel disappointed, if not betrayed, by Clinton. But there is more to the distrust than ideology. A lot of it is purely personal. With Nixon, *the joke* was, “Would you buy a used car from this man?” With Clinton, it’s endless variations on, “I didn’t inhale”. (Los Angeles Times, 1 May 1994, p. M6)

Улогу шале (*the joke*) уводи сам новинар, аутор оригиналног текста, и то за потребу тренутног дискурса, јер се она типично не може наћи у семантичком оквиру који се везује за председничку функцију (енгл. *frame-based definite role descriptions*). Другим речима, улоге се некад могу „стварати” на лицу места, у току неког разговора.

2. Now Foreman’s feet were planted. Now Moorer made the big mistake. He crouched ever so slightly. His chin was on a straight line with Foreman’s feared right. It came straight and true and Moorer never had a chance. (New York Times, 7 November 1994, p. B13)

У овом примеру, именичка фраза *the big mistake* употребљена је како би се препознала једна од улога у жељеном семантичком оквиру. Спомињање „велике грешке” повезано је са призваним семантичким оквиром једног типичног спортског дешавања. Како неко у већ предоченој ситуацији може бити проглашен победником или пораженим, намеће нам се закључак да је овај спортиста у кључном тренутку починио грешку и био поражен. Грешка коју неки спортиста може направити током спортског дешавања саставна је улога (или део) семантичког оквира спортског дешавања уопште, а може се у стварности изразити на различите начине, односно имати различите идентитете. У овом

случају, то је погрешан потез за време бокс-меча. Један од начина да се у енглеском језику саговорнику скрене пажња на неку од тих улога, било да су оне постојеће (од раније познате саговорнику), било да их саговорник први пут сусреће (и њима допуњује конкретан семантички оквир) – јесте употреба одређеног члана. Како наводе Дирвен и Верспур (2004), употребом одређеног члана истичемо да је потребно искористити знање које имамо о свету око нас.

Следећи пример ове употребе одређеног члана по Епстину (*ibid*, 359) јесте:

3. George Allen, a rancher from San Luis Valley, wearing a black cowboy hat and drinking a beer while waiting for Mr. Buchanan, described himself as a "guy who gets up at 5:30 in the morning" and was tired of paying taxes for social programs. "The Washington special interest has gone too far", Mr. Allen said. "Buchanan is going to reverse all that. I'm the guy who is footing the bill, and I'm sick of it." (New York Times, 26 February 1996, p. A8)

У овом случају, идентитет (George Allen) претходи увођењу улоге у виду именице у споју са одређеним чланом (*the guy who is footing the bill*). Без обзира на промену у редоследу, употреба одређеног члана како би се истакла улога сасвим је оправдана и референцијални однос може се лако успоставити. У овом случају, семантички оквир тиче се друштвених односа, пре свега односа моћи. Тај однос чине „привилегована” особа, која често не сноси последице својих дела, и особа којој статус намеће да прихвати последице.

Поставља се питање каква је разлика између претходно активираних оквира (енгл. *previously evoked frame*) и већ уобичајеног другог спомињања. Разлика је у томе што се друго спомињање референта у литератури, као предуслов за употребу одређеног члана, своди на понављање исте речи, док то није случај са активираним оквирима, који се могу и имплицитно активирати. Повезивање употребе одређеног члана са улогама као саставним деловима семантичких оквира не везујемо само за појаву једне одређене речи, односно понављање те речи. Употребе одређеног члана које предлаже Епстин условљене су скретањем пажње. Тиме се проширује број случајева у којима ученицима енглеског језика можемо да објаснимо употребу одређеног члана. На пример, у једном тренутку можемо рећи *the room*, а већ у наредном *the kitchen* или можда *the bedroom*, у зависности од контекста, а да се притом постиже исти ефекат. У ову употребу одређеног члана

спадају две „традиционалне” употребе: друго спомињање референта и употреба одређеног члана на основу асоцијација или знања које имамо о свету око нас. Самим тим смо на једноставнији начин, употребом само једног „правила”, обухватили велики број инстанци употребе одређеног члана. Напомињемо да се семантички оквир може активирати и именичком фразом у споју са неодређеним чланом (*a room*) и са одређеним чланом (*the room*), а да је ефекат у смислу активације исти. Касније је за истицање појединачних улога у семантичком оквиру неопходна употреба одређеног члана.

Улоге за ученике енглеског језика представљају нову компоненту у анализи употребе одређеног члана у енглеском језику.

### 8.2.3. Прихватање туђег становишта

Талми је у предговору првог тома књиге *Toward a Cognitive Semantics* истакао да се одређени шаблони у употреби језика понављају, као што се понављају и одређени начини виђења организације елемената у окружењу. Те врсте „шаблона” се, по његовом мишљењу, јављају и на лексичком нивоу, на нивоу творбе речи, али и на нивоу реченице (што је обрађивао и Ланакер 1987, 1991, 2008).<sup>51</sup> Аутор изводи један општи закључак:

„In fact, the general picture emerged that all of the conceptual structuring that linguistic forms effect can be comprehended under a certain number of such large schematic systems. Thus, much as certain linguistic forms in a portion of discourse organize a referent situation in terms of a configurational structure, so other linguistic forms specify where one is to locate one’s perspective point from which to regard the now-structured referent situation. Such specifications constitute a second schematic system, that of “location of perspective point” (2000a: 12).

Препознавање и прихватање туђег становишта омогућава нам да разумемо ток дискурса и остваримо интеракцију са другима. Као слушаоци или читаоци, потребно је да пратимо становиште особе која је у том тренутку деиктички центар како бисмо могли на правилан начин да разумемо информације које примамо и како би референција била

---

<sup>51</sup> Подсетимо се низова појединачних речи и фраза, али и клауза као нивоа на којима се може распознати разлика између шаре и позадине.

успешна. Особи која слуша или чита о неком садржају једноставно је да одреди референте уколико се налази у непосредном окружењу говорника. Међутим, наши саговорници често говоре о догађајима који су „далеко иза нас”, у прошлости или у физичком смислу далеко од нас. Као што је то случај са књигама, наратија је често у трећем лицу, па је потребно направити разлику између онога што је везано за простор у коме се налази наратор и онога што је у простору у коме се тренутно налази протагониста.

Први илустративни пример ове употребе одређеног члана су уводне речи Хемингвејевог дела *Збогом оружју* (ibid, 363):

1. In the late summer of that year we lived in a house in a village that looked across the river and the plain to the mountains.

Тиме нам аутор чини приступачнијим приказ који представља. У могућности смо да се повежемо са приказом који се описује и расподелимо пажњу на начин на који говорник то од нас захтева. У овом примеру ни аутор ни читалац се не налазе у описаном физичком окружењу. Ипак, у могућности смо да замислимо предео, да изградимо ментални простор и да референција буде успешна (без обзира на то што свако од нас неће замислити исту реку, исту равницу и исте планине). Све наведене именичке фразе у споју са одређеним чланом показатељи су који нас упућују на ауторово становиште, односно у простор који гради.

Следећи пример исте употребе је (ibid, 365):

Можда би се могло рећи да је у претходном примеру било једноставније тумачити текст, односно разумети промену у становишту која се од нас тражи јер се то дешава на самом почетку текста. Из овог конкретног примера можемо видети како се ова „померања” дешавају и у току самог дискурса, те да нису карактеристична само за сам његов почетак.

Следећи пример (ibid, 366) је:

2. Only four days ago, Michael O'Reilly was just a regular guy - But that was before Wednesday night, when he turned the ignition on a boat that was built for pleasure and headed out into the Atlantic Ocean, with hopeful expectation of finding survivors of a small airplane crash. Instead, he was among the first to bear witness to

international tragedy. He returned to shore with three bodies lying across his rear deck and many images seared in his memory, images that should never slip through the seal of nightmare: the fire on black and still waters, the bobbing sections of airplane silver, suitcases floating past, the ghostly white bodies. Especially, that body of a child. (New York Times, 22 July 1996, p. B6)<sup>52</sup>

У овом примеру аутор описује prizor несреће кроз очи једног од спасилаца. Употреба одређеног члана у споју са именичком фразом, наводи Епстин, омогућава нам да се неки елементи додатно истакну у самом prizору да би се наша пажња усмерила на њих и на њима задржала неко време. Ови елементи prizора јасно су истакнути у тумачењу ситуације говорника, па им се самим тим додељује истакнутост која се одсликава кроз употребу одређеног члана.

Овде нам употреба одређеног члана доноси утисак непосредности, чини нам се да се налазимо на том месту заједно са говорником – све док посматрамо ситуацију кроз његове очи.

Једна од важнијих улога одређеног члана у енглеском језику је повезивање различитих менталних простора, као и елемената у њима. Језик се не може анализирати изван контекста у коме се јавља, а дати контекст у складу са нашим тумачењем даље организујемо употребом језичких једница. Повезивање менталних простора и релацијски односи кључни су за правилно разумевање употребе одређеног члана. Контекст се доводи у везу са претходним искуством говорника, оквирима са којима су они већ упознати, као и са оним новонасталим у том контексту. Та испреплетеност је кључна за правилно тумачење. Изостављањем важног дела приче правилно тумачење није могуће.<sup>53</sup>

Закључујемо да су под употребе одређеног члана које је понудио Епстин спадале и оне које до тада нису описиване и које су сматране „изузетима” које је требало научити напамет. Ту се пре свега мисли на употребу одређеног члана у оним околностима када се референт први пут уводи у дискурс именичком фразом у споју са одређеним чланом.

---

<sup>52</sup> Последња два примера јасно показују преклапања између различитих употреба одређеног члана наведених у овом делу.

<sup>53</sup> Ван Хјусингер (2000) истиче да именичке фразе у споју са одређеним чланом успостављају кохерентност у оквиру текста тиме што омогућавају „ширење истакнутости” (енгл. *salience spreading*).

Епстин је понудио три употребе одређеног члана, више од упола мање него Хадлстон и Палам, као допуну већ постојећој „традиционалној” подели, истакавши да употребе које су до сада описане немају широк опсег примене. Ослонивши се на теорију менталних простора, он је успео да уведе својеврсни „референтни оквир” за употребу одређеног члана. Више није било потребе ослањати се само на меморисање, већ је постојао начин да се употреба одређеног члана јасно веже са свакодневну употребу језика. Ауторов допринос лежи у томе што је омогућио да се употреба одређеног члана директно доведе у везу са самим говорником (а тиме и саговорником), те његовим намерама, физичким и дискурским окружењем. То можемо сматрати првим кораком у процесу поједностављења дефинисања употребе одређеног члана ученицима енглеског језика. Иако су три употребе које је аутор навео јасно дефинисане, уз мноштво примера из свакодневне употребе, ученицима енглеског као страног језика додатно се може поједноставити учење уколико би се из ових неколико предложених класификација употребе одређеног члана направила јединствена структура. Ту, пре свега, мислимо на успостављање неке врсте везе између свих предложених употреба одређеног члана.

### **8.3. Поновно вредновање три предложене употребе одређеног члана**

Епстин је, као што смо већ навели, предложио три употребе одређеног члана, сагледајући их кроз призму теорије менталних простора.<sup>54</sup> У овом раду смо поново извршили категоризацију ових употреба тиме што смо их организовали око само једне, коју смо истакли као прототипску, и подвели је под апстрактну схему поделе на шару и позадину. Њу представљамо као прототипску употребу одређеног члана: наглашавање истакнутости неког референта. Притом, референт који се истиче као шара јесте референт имице у споју са одређеним чланом.

Прва у низу употреба, истакнутост у дискурсу, тиче се тренутне теме неког дискурса, па самим тим и фокуса саговорникове/читаоачеве пажње. Гивон (1992) истиче да су референти често теме дискурса, што им доноси активирање. Тиме они постају

---

<sup>54</sup> Епстин притом није сматрао да су претходна објашњења нетачна, већ да нису исцрпна, односно да су непотпуна и недовољна.



својеврсне „ознаке” (енгл. *label*) под које се подводе нове информације доступне у даљем току дискурса. Штавише, може бити активан само по један референт, односно тема појединачне клаузе, што се уклапа у теорију о расподели пажње. Лотшер (Lotscher, 1992) такође наводи да теме морају бити одређене (енгл. *definite*) и цитира Стросона у својој дефиницији теме: „a matter of standing or current interest or concern” (Strawson, 1971: 97, цитирано у Лотшер, 1992).

Увођење нове теме, уз назнаку да ће о њој даље бити речи, омогућава се између осталог и употребом одређеног члана у енглеском језику. Како наводи Гивон (1992), референт именичке фразе у споју са одређеним чланом чешће ће представљати важан (енгл. *important*) референт. У оквиру текста неће увек један референт бити у центру пажње или пак увек бити од исте важности за ток наратије. Ван Хјусингер (2000) с тим у вези истиче да именичке фразе у споју са одређеним чланом имају могућност да мењају истакнутост (значај) референата. Ово објашњење директно се доводи у везу са визуелним поимањем и организацијом садржаја, представљено кроз поделу на шару и позадину. Како се референт који представља шару временом мења, као што се може мењати и референт који представља позадину, често долази до неке врсте „надметања” међу референтима који се такмиче за место шаре.

Појашњења ради, наводимо Епстинов пример (2001: 345), односно пример (5), где је додат курзив: *There’s a cat and a dog in the yard. The cat is eating a mouse.* Овај пример на врло једноставан начин показује једну од битних разлика између употребе неодређеног и одређеног члана у енглеском језику, а то је контраст између референата (или, како га Епстин назива, „надметање”), односно на енглеском *competition, the relative salience of one referent in comparison to another*.<sup>55</sup> Употребом одређеног члана истичемо чињеницу да ће један референт (у овом случају мачка) из групе коју чине два референта (пас и мачка) из неког разлога обухватити нашу пажњу. Самим тим, он ће постати истакнут референт у тренутном дискурсу. Ова употреба одређеног члана може нас подсетити на „друго спомињање”. Међутим, иако нам се на први поглед може учинити да су ове две употребе сличне, истакнутост у дискурсу има једну значајну предност. За разлику од другог

---

<sup>55</sup>Ариел (1994) наводи да „надметање” референата утиче на могућност приступа тим референтима и да је умањује.

спомињања, она нам пружа објашњење, односно даје *разлог* зашто се у неком тренутку одлучујемо за употребу одређеног члана. Тиме можемо превазићи пуко памћење правила, које је до сада доминирало наставом енглеског језика.

Друга у низу функција тиче се разлике коју је објаснио Фоконије (1985/1994), истакавши да постоји више разлога да се употреба одређеног члана више сматра начином за истицање улога, а мање успостављањем непосредне референције (*ibid*, 39). Појашњења ради, наводимо пример реченице: *Tesla invented the electric motor*. У „традиционалном” смислу би се ова употреба одређеног члана подвела под генеричку јер се референцијални однос не успоставља са појединачним примером неког објекта, већ са „врстом” којој припада. У оквирима когнитивне лингвистике, ова употреба одређеног члана директно се доводи у везу са семантичким оквирима и ИКМ-ом. Свака улога има своје одлике, свој домен и одговарајући опсег. Сваки оквир састоји се из одређеног броја међусобно повезаних елемената, који помињањем оквира или неког његовог дела постају доступни говорнику и саговорнику услед своје међусобне повезаности. Самим тим, употреба одређеног члана у основи одсликава релацијску предикацију, јер имплицитно указује на везе између елемената који представљају кохерентан оквир. Талми је постојање овакве везе истакао на следећи начин:

„A frequent type of language-relevant cognitive entity is a conceptual complex that contains or is comprised of parts not autonomous in themselves but intrinsically relative with respect to each other, where the presence of one such part necessarily entails the presence of the other parts. A conceptual complex of this sort is here called an **interrelational complex** and can constitute a further type of event frame, the **interrelationship event frame**. Such an internally self-entailing complex could logically be considered a single-unit entity, but our conceptual and attentional systems are so organized as to be able to conceptualize the whole as if portioned out into quasi-independent elements to which heightened attention can be differentially directed. With respect to its linguistic expression, such a complex can be conceptually partitioned – in a way that may be universal – into parts expressed by syntactically distinct constituents” (2001a: 289, наглашено у оригиналу).

На крају, последња употреба у низу – промена становишта – тиче се врсте наравице, тј. питања да ли је наравица у првом или трећем лицу. Неке наравице обично почињу тако

што се дâ опис места где је смештена радња, након чега се пажња обично усмерава на главног јунака,<sup>56</sup> па затим на више или мање значајне ликове или активности. Ток наратива захтева да повремено напустимо становиште излагача и поједини сегмент дискурса сагледамо из угла неког другог: нпр. са становишта главног јунака или пак неког од осталих ликова/учесника. Ову употребу наводимо као последњу из разлога што, након прихватања становишта неког другог лика, поново можемо да препознамо истакнутост неког референта или одредимо неку улогу и одговарајући оквир. Промена становишта доводи се у директну везу са усмеравањем пажње и тумачењем, јер се прихватањем туђег становишта средиште наше пажње поклапа са његовим, те добијамо могућност да ситуацију тумачимо на исти начин као и та особа. Талми је описао улогу учесника у некој сцени на начин врло сличан оном којим је Епстин (1999, 2001) описао преузимање туђег становишта:

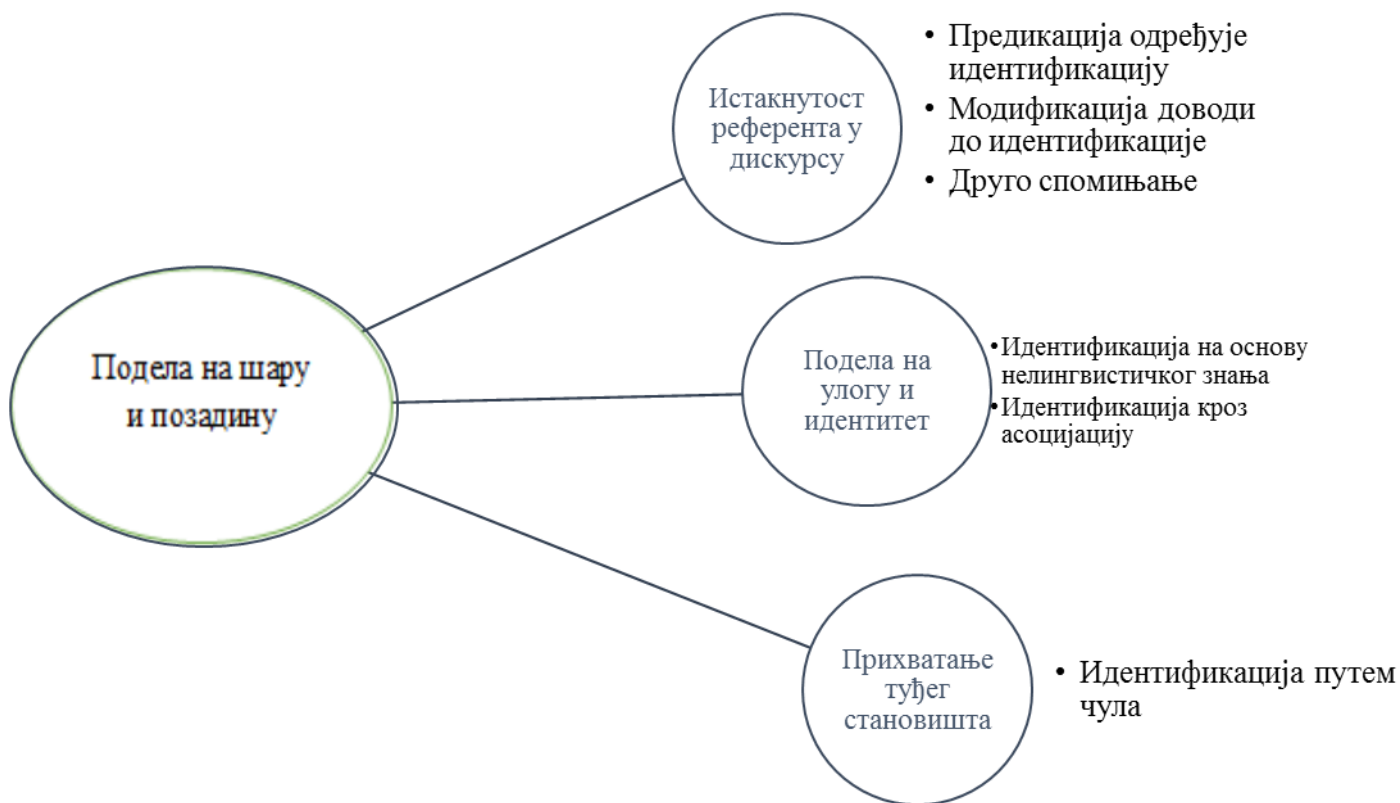
„A “participant” here can be a participant either of the expressed referent event or of the current speech event. A participant's interaction with the circumstance can be direct, as in observing or considering the circumstance, or indirect, as in asking another participant about the circumstance. [...] linguistic devices direct an addressee to adopt one of the two participant interaction times as the point at which to locate his temporal perspective point, and to place around the interaction there an attentional window that could include such elements of the interaction as the activity, the surrounding scene, or the cognitive content of the participant” (Талми, 2000а: 282–283).

Раније смо предложили да је „традиционалне” употребе одређеног члана могуће подвести под употребе које је предложио Епстин. С тим у вези, отвара се могућност визуелног представљања предложене класификације. Циљ поменутог представљања био би да се прикажу међусобне везе између „традиционалних” и „когнитивистичких” употреба. При навођењу примера почињемо од „традиционалних” (од појединачних употреба које је навео Лајонс, а самим тим и Хадлстон и Палам) и настављамо са

---

<sup>56</sup> Како наводе Дирвен и Верспур (2004), егоцентрични поглед на свет одсликава се у нашој употреби језичких јединица. Томе додајемо и Хуангову (2000) тврдњу да у једној ситуацији не постоји само једна једина „тачна” употреба члана у енглеском језику, јер употреба ове врсте језичке јединице директно одсликава тумачење говорника, његово субјективно сагледавање ситуације, односно егоцентрични поглед на свет.

„когнитивистичким” (употребама које је предложио Епстин), у складу са представљеном хипотезом о њиховим међусобним односима. Први пример је ситуациона употреба одређеног члана, која спада у идентификацију путем чула, која потпада под прихватање туђег становишта. Затим, препознатљивост на основу општег знања спада у препознавање на основу нелингвистичког знања које саговорници деле, а истовремено препознатљивост на основу асоцијативне употребе одређеног члана спада у препознавање кроз асоцијативну повезаност са субјектом/објектом као референтом. Сви заједно потпадају под поделу на улогу и идентитет. На крају, препознатљивост на основу података који претходе именици или следе након ње убраја се у препознавање које омогућава модификатор; препознатљивост на основу предвидљиве анафоричке употребе потпада под препознавање које одређује предикација и анафоричка употреба потпада под претходно спомињање. Сви заједно су у оквиру истакнутости у дискурсу, употребе која се истовремено сматра и прототипском.



**Слика 4. Илустрација веза између „когнитивистичких” и „традиционалних” употреба одређеног члана, уз илустрацију прототипске употребе**

Истичемо да преклапање нисмо уочили само између „традиционалних” употреба, нити само између „традиционалних” и „когнитивистичких”, већ и између „когнитивистичких” употреба које је навео Елстин. Један од разлога који нас је навео да закључимо да је дошло до преклапања јесте покушај практичне примене сваке од предложених употреба одређеног члана, што ће у даљем тексту бити показано на примерима. Сваки покушај да се појединачне употребе одређеног члана опишу помоћу само једне препознате употребе (било да је она „традиционална”, било да је „когнитивистичка”) показао се неоправданим. Већина примера се истовремено може објаснити помоћу неколико различитих употреба, од којих би свака имала подједнако право на примену. Како „традиционални” приступ потпада под „когнитивистички”, представићемо могућност паралелне примене ове три употребе на неколико различитих примера. Преклапања која смо уочили навела су нас на закључак да је истакнутост у дискурсу увек присутна када се употребљава одређени члан, као и на то да је можемо сматрати прототипском. Притом, због ових уочених преклапања, наш је став да се сваки

пример употребе одређеног члана у енглеском језику у визуелном смислу може приказати на исти начин: истицањем тог референта у виду шаре на одговарајућој позадини.



**Слика 5. Преклапање између „когнитивистичких” употреба: илустрација**

Три употребе које је предложио Епстин не називамо „когнитивистичким” само из разлога што је аутор прихватио теорију менталних простора као теоријски оквир. Употребе одређеног члана које је он навео могу се даље објаснити позивањем на одређене концепте описане и у когнитивној лингвистици: истакнутост дискурса може се објаснити поделом на шару и позадину, промена у становишту може се објаснити усмеравањем пажње, а подела на улогу и идентитет може се објаснити семантичким оквирима.

Приликом прихватања туђег становишта, прихватамо и његово тумачење ситуације, па самим тим можемо уочити шта је говорник сматрао истакнутим у дискурсу. Истовремено, сваки пут када се из имплицитно или експлицитно активираних оквира пажња усмерава на један његов део, односно када се пажња усмерава на неку улогу, та улога се истиче у односу на све остале и нужно постаје истакнута. Дакле, приликом употребе одређеног члана, не можемо са сигурношћу тврдити да је у питању само једна употреба и да се притом не активира и нека друга. На крају, исход било које употребе је исти: наглашава се истакнутост жељеног референта.

Појашњења ради, наводимо следеће примере:<sup>57</sup>

*Trying to focus on the manuscript, Istref could not help thinking about how the events were bringing back memories: the image of the garden behind aunt Lepša's house and the memory of having seen the dark green ink that the manuscript was written in.*

У анализи примера *the dark green ink* можемо се истовремено позвати на све три „когнитивистичке” употребе одређеног члана. С једне стране, ради се о промени у становишту, јер се од нас тражи да ситуацију посматрамо кроз очи протагонисте, да препознамо у ком менталном простору би требало да се налазимо и на који референт (елемент) у њему је потребно да усмеримо своју пажњу. С друге стране, како су на почетку овог одломка већ споменуте странице рукописа, активиран семантички оквир нам даје директан приступ мастилу којим је дело писано, па се веза између њих истиче употребом одређеног члана. Истовремено, обе наведене употребе доводе до наглашавања истакнутости референта у дискурсу. Било да усмеравамо пажњу на одређени референт у складу са тумачењем говорника, било да је усмеравамо на једну од многих нам доступних улога, жељени референт тим активностима постаје истакнут у дискурсу и чини тему дискурса у том његовом делу.

Као подршку овој тврдњи наводимо шта је Гивон (1992) истакао у вези са различитим доменима у оквиру којих се активира жељени референт: активација референта која се заснива на семантичким оквирима постиже се кроз деловање са текстом, односно језичким јединицама које се у тексту користе. Након што се жељени референт уведе у дискурс, одговарајуће језичке јединице омогућавају приступ жељеном оквиру и ширењем активације (енгл. *spreading activation*) кроз оквир омогућен нам је приступ жељеним улогама.

На исти начин можемо објаснити и наредни пример:

*The landlord was a big man with a dark moustache, the thickest he had ever seen.*

---

<sup>57</sup> Сви примерни наведени у овом делу текста преузети су из материјала који аутор користи у раду са испитаницима.

Употреба одређеног члана нас и у овом случају наводи да прихватимо становиште говорника, да пажњу усмеримо на одређени део физичког лика особе коју посматра (који истовремено можемо да очекујемо јер је уобичајена појава код мушкараца), а који самим тим постаје истакнут.

*Next to the table, along the opposite wall, there was a bed with a pillow on it which had once been white. The feathers inside poked through the surface of the pillow.*

Већ од прве употребе одређеног члана у овом одломку, од нас се тражи да прихватимо становиште говорника, „пређемо” у ментални простор у коме се он налази, обраћамо пажњу на исте ствари као и он не бисмо ли утврдили како су значајне за тумачење ситуације која се посматра. Поред тога, оправдано можемо очекивати да јастук који се у реченици помиње има неку врсту пуњења (у овом случају перје), што значи да смо активирали одговарајућу компоненту. Штавише, од свих елемената који чине оквир, нашој пажње намеће се само један, који бива наглашен и коме се додељује истакнутост.

Следећи примери такође показују могућност истовремене примене различитих објашњења за исту употребу одређеног члана.

*One of its corners had been cleared, and on it there was a slice of bacon, the round cover of some kind of jar with a little oil in it, a greasy razor, the curved kind which he remembered from the war, a dirty blue pot and a metal spoon in it (the tip was missing).*

И у овом примеру се од нас захтева да прихватимо становиште говорника, те да из његовог угла посматрамо сцену која се одиграва пред нама. Како се на столу који посматрамо налази неколико различитих предмета, сви они, како Епстин наводи, „надмећу” се за истакнуту улогу у контексту. Од свих елемената, пажња нам се нешто дуже задржава на тегли и на металној кашици. Прецизније, задржава се на њиховим саставним деловима, поклопцу и врху. Употребом одређеног члана истиче се релацијски однос између елемената који чине активирани семантичке оквире. Истовремено се наглашава само по један релевантан конституент коме се додељује одговарајућа истакнутост.

*The automatic doors of the train opened, and out came the passengers, quickly, as if someone might force them to return. The priest watched them leave.*



Употребом одређеног члана се у овом случају поново отвара могућност да истовремено урадимо три ствари: да прихватимо становиште особе која посматра сцену (свештеник), да одређеним елементима у њој доделимо истакнутост јер у неком тренутку привлаче нашу пажњу, притом активирајући одговарајући семантички оквир. У овом случају пажња нам се наизменично везује за врата и за путнике (па им се, у складу са променом у расподели пажње, додељује истакнутост у одговарајућем тренутку), а оба елемента везана су за шири оквир „воз”.

Надаље износимо закључак у вези с оним што је наведено у овом одељку. Епстин је истакао да одређени члан може показати да је дошло до промене у становишту, као и да може истаћи да се референт доводи у везу са неком улогом, а не с њеним идентитетом. Прихватити туђе становиште значи да, посматрајући ситуацију „туђим очима”, можемо препознати шта је у тумачењу особе чије становиште прихватамо истакнуто и самим тим проминентно у неком дискурсном сегменту или пак у дискурсу као целини. Истицање улога, које смо повезали са семантичким оквирима, своди се на истицање релевантности (проминентности) једне од улога активираних оквира за ток дискурса или интеракцију која се између саговорника одвија. Притом, употребе одређеног члана које је Епстин навео могу се подвести под једну „метаупотребу”, идентификовану као прототипску: по таквом становишту које бранимо, одређени члан у енглеском језику употребљава се како би се нагласила истакнутост референта именичке фразе у споју са одређеним чланом. На крају, ову предложену прототипску употребу одређеног члана можемо визуелно представити поделом на шару и позадину, што значи да се свака употреба одређеног члана може представити на исти начин, без обзира на модалитет контекста (права визуелна ситуација, физичко окружење, апстрактнији – можда метафорички – семантички оквир или пак група сродних елемената).

## 9. АНАЛИЗА ПРИМЕРА ДАТИХ У УЦБЕНИЦИМА

Како бисмо били у могућности да даље поткрепимо хипотезу о прототипској употреби одређеног члана, као и о могућности веће примене употреба које је предложио Епстин, следи анализа материјала који се често примењује на часовима језичких вежби на Департману за англистику Филозофског факултета у Нишу, као и дела референтног материјала који је студентима доступан у факултетској библиотеци. За примере наведене у овом делу прво су дата „традиционална” објашњења, на начин на који су предочена у уџбеницима, а након тога су исти примери анализирани у светлу три употребе одређеног члана које је предложио Епстин. То је истовремено и први покушај систематизације употреба одређеног члана у енглеском језику са циљем примене у настави страног језика.

Како бисмо представили своју хипотезу да се „традиционалне” употребе одређеног члана у енглеском језику могу подвести под три употребе одређеног члана које је предложио Епстин, а да се даље можда могу подвести и под једну од те три као доминантну, одабрали смо неколико значајних граматика енглеског језика које су увршћене у наставни програм по коме се изводе језичке вежбе на предметима Савремени енглески језик 1–8. Примери за употребу одређеног члана који се у њима налазе овде су тумачени кроз призму Епстинових предложених употреба. Подсећамо притом да се свака од наведених употреба одређеног члана визуелно може представити као шара на одговарајућој позадини, иако то није експлицитно наведено након анализе сваког примера.

У анализиране уџбенике спадају: *The Cambridge Grammar of the English Language*, *A Practical English Grammar* и *Advanced Language Practice*.

Две књиге са овог списка – *the Cambridge Grammar of the English Language* из 2002. године и *A Practical English Grammar* (четврто издање) из 2004. године – разликују се по питању сложености представљеног материјала и нивоа познавања језика ученика који ће ове књиге користити. Прва књига намењена је напреднијим академцима, а другу користе почетници на програму академских студија. Заједничко им је то што обе књиге дају детаљну синтаксичку анализу именичке фразе, па самим тим и одређеног члана који је често у споју са њом. Обе књиге такође наводе објашњења за употребу одређеног члана

која се заснивају на „традиционалном” приступу: препознатљивости, могућности идентификације, јединствености и свеобухватности. Други приступи употреби одређеног члана нису наведени.

### 9.1. *The Cambridge Grammar of the English Language*

Почињемо са анализом примера за употребу одређеног члана који су навели Хадлстон и Палам (2002: 370–371).

1. *Could you do something about the hum.* Објашњење које аутори нуде за употребу одређеног члана у овом примеру јесте да се за наведену именичку фразу у споју са одређеним чланом може рећи да уводи референт који је јединствен у контексту. Јединственост референта потиче из физичких одлика непосредног окружења у коме се шум чује и који је саговорнику, што се из реченице може видети, доступан путем чула. Зарад другог могућег објашњења истичемо да овај пример истовремено обједињује све три употребе одређеног члана које је предложио Епстин: од нас се тражи да препознамо и преузмемо становиште говорника, да препознамо и активирамо одговарајући оквир, те да утврдимо који је референт из мноштва других наглашен због своје истакнутости.

Ситуација која је описана у овој реченици не састоји се само од ова два саговорника и непријатног звука који се чује. Без сумње се у овом окружењу могу наћи и други елементи, од којих је очигледан сам извор непријатног шума. Подаци о извору звука нису доступни у реченици, па се може сматрати да реченица не пружа довољан број „података” значајних за тумачење. Од свих елемената који су нам доступни кроз активирани семантички оквир, говорник наглашава један, у овом конкретном случају само шум, који постаје истакнут у дискурсу.

Саговорник разуме да је шум значајан и истакнут елемент тренутног дискурса, што је исти закључак до кога долазимо и ми, без обзира на то што не делимо исто непосредно окружење као ова два саговорника. Међутим, употреба одређеног члана показује нам у ком менталном простору можемо пронаћи тражени референт, односно у ком менталном простору нам је референт доступан. У овом случају, то је простор који је изградио сам говорник. Било да се саговорник налази у истом простору као говорник, ради остваривања

даље интеракције потребно нам је да приступимо менталном простору у коме се он налази и, самим тим, прихватимо његово становиште.

2. *The president has been assassinated.* У „традиционалном” смислу, сматра се да одређивање референта потиче од нелингвистичког познавања света које саговорници деле. Уколико бисмо то знање желели да објаснимо у светлу когнитивистичког приступа, описали бисмо га употребом семантичких оквира који су нам доступни кроз искуство. Нелингвистичко познавање света око нас, односно семантички оквири, саговорнику омогућавају да правилно успостави референцијалне односе у материјалу који добија од говорника. У конкретном примеру, председник који се помиње је или председник земље у којој оба саговорника бораве, земље коју тренутно посећују или је пак у питању председник о коме су непосредно пре изговарања ове реченице говорили (може да буде и председник земље из које су њих двојица пореклом, макар се тренутно налазили негде другде). У оквиру когнитивистичког објашњења, прва два случаја тичала би се семантичких оквира, а треће би се тичало истакнутости у дискурсу, јер се разговор наставља на тему која је већ започета и даље се нуде подаци о њој. Као што се може уочити, поново има преклапања између различитих употреба одређеног члана.

У активирани семантички оквир спада знање о томе како је нека земља организована у погледу поделе политичке и управљачке моћи, који су њени конституенти или шта се у општем смислу подразумева када неко спомене „државу”. Пре свега, овде не мислимо само на чињеницу да би улогу председника у различитим државама додељивали различитим људима. У неком апстрактнијем смислу, семантички оквир државе би свакако подразумевао неку особу која у друштвеној организацији заузима истакнуто место, највише на друштвеној лествици. То се не би у свакој држави односило на председника, јер би у неким државама та особа била краљ или нека друга важна особа. Дакле, без позивања на улоге, референција у овом случају не би била схваћена.

3. *They have a cat and a dog. The cat is over fifteen years old.* У овом примеру референт именичке фразе се у терминологији „традиционалног” приступа може препознати на основу чињенице да је раније већ поменут у дискурсу. „Прво” и „друго” спомињање референта се у пракси сматрају употребом „најлакшом за објашњење”, коју у великом броју случајева прву науче ученици енглеског као страног језика. Међутим, друго

спомињање референта и даље не објашњава разлог употребе одређеног члана у оваквим ситуацијама. Из ових разлога овај рад нуди друго објашњење.

Поновно спомињање референта, као вид препознатљивости, у светлу когнитивистичких теорија може се сматрати компонентом једне специфичне употребе одређеног члана: усредсређивања пажње на референт како би се нагласила његова истакнутост, са циљем да се о њему још нешто сазна. У овом случају, у питању су додатне квалификације: сазнајемо нешто више о томе колико је мачка стара. За успостављање референцијалних односа од значаја није да ли се референт може наћи у непосредном физичком окружењу или чак и у неком окружењу које је удаљено, нити је од значаја да ли се оба саговорника тренутно налазе у том окружењу. Од кључне важности у овом случају је сам дискурс, односно контекст у коме се успоставља истакнутост жељеног референта.

Међутим, и овде постоји могућност „усложњавања” ситуације. Поновно спомињање референта сматра се употребом одређеног члана која се лако учи, што би се могло оправдати чињеницом да се често понови иста реч, што олакшава „препознавање референта”. Међутим, једноставна ситуација као што је употреба синонима (у овом примеру, *the feline* уместо *the cat*) може за ученика енглеског језика искомпликовати ситуацију и навести га да „слепо” примени правило прве употребе, не употребивши одговарајући члан. Уколико би у таквом случају употребио неодређени члан, говорник би тиме упутио саговорника на неки други ментални простор, различит од простора у коме су као елементи прво издвојени пас и мачка. Ово не би одговарало стварном стању ствари у дискурсу, па би тиме и отежало тачно тумачење ситуације.

4. *My car won't start: I think the battery is flat.* У овом случају, „традиционална” правила нам налажу да се тражени референт може препознати путем асоцијацијативног повезивања са претходнонаведеним референтом: аутомобилом. Увођењем новог референта (акумулатор) који чини саставни део претходнопоменутог сматра се да је одређивање жељеног референта омогућено, иако се њихов однос експлицитно не помиње. С једне стране, препознавање је омогућено чињеницом да је аутомобил већ поменут, па је отуда и препознатљив, а с друге, и јединственошћу самог акумулатора (у смислу да је то једини пример такве компоненте у самим колима). Даљи основ за тврдњу да се овде ради о препознатљивости јесте чињеница да је аутомобил који је претходно поменут одређен

као *мој аутомобил*, аутомобил који је власништво говорника, што сужава контекст или простор у оквиру ког се дати референт може идентификовати.

Асоцијација или асоцијативна анафора, као што смо већ навели, најсличнија је „традиционална” употреба „когнитивистичким”. Можда се кроз ову врсту „премошћавања” (енгл. *bridging reference*) може наћи једноставан начин да се когнитивистичка алтернатива уведе у наставу о одређеном члану, и то кроз семантичке оквире. У овом случају, активирани оквир је оквир аутомобила: на основу знања које имамо о њему познато нам је да аутомобил неко може да поседује, на који начин он функционише, који су му основни делови. Било који аутомобил биће састављен од четири тачке, волана, седишта, мотора и већ поменутог акумулатора. Оног тренутка када је саговорник активирао семантички оквир аутомобила, у могућности је да приступи сваком од саставних делова тог оквира, без обзира на то да ли их је у свакодневном животу видео или не, као и да ли их је неко у одређеном контексту већ споменуо. Претходно спомињање постаје непотребно у овој ситуацији. Гради се ментални простор на основу информација које је говорник дао, које се даље допуњују и прилагођавају у складу са оним што говорник истиче.

Да би дошло до интеракције између саговорника, није од значаја да ли ће оба саговорника помислити на исту марку аутомобила или исти модел, јер на аутомобил гледамо само као на улогу, а не и њен „идентитет”. Исти поступак бисмо применили да се говорник позвао на било који други део аутомобила, чак и да је поменуо неки додаток аутомобилу који је специјално израђен, без обзира на то да ли саговорник у том случају очекује да пронађе такав део на аутомобилу.<sup>58</sup> Крајњи циљ би опет био наглашавање ради истакнутости како би се у дискурсу нешто истакло о жељеном референту.

Овакве врсте асоцијације, као и примена општег знања које имамо о свету, од великог су значаја за когнитивну семантику и за теорију менталних простора. Такво знање

---

<sup>58</sup> У том случају, то је питање фокуса, односно нивоа „прецизности” на коме описујемо неки феномен. Фоконије и Тарнер ово називају *human scale*, док га Лејкоф назива *basic level*. Разлог због ког је аутомобил неисправан (било да је реч о акумулатору или неком мањем делу) није од значаја, јер, на неки начин, фокусирање ка све нижем и нижем, односно прецизнијем и прецизнијем нивоу може ићи готово у бесконачност. Људски когнитивни систем трага за тим фокусом на неком од нивоа описа. До проблема, односно когнитивне дисонанце, може доћи када се ниво нагло промени, па се у том случају решење може тражити на различите начине – и граматички, али и, како предлажемо у овом раду, правилном употребом чланова.

нам омогућава да у дискусију о употреби одређеног члана у енглеском језику уведемо и семантичке оквире, улоге, те њихове идентитете и менталне просторе. Уколико се у наставу енглеског језика уведу семантички оквири, то знање би одједном могло објаснити неколико различитих „традиционалих” употреба одређеног члана, што нам омогућава већи степен једноставности.

5. *She grabbed me by the arm.* Ово је још један пример асоцијативне анафоре, која се, за разлику од претходног примера када се асоцијација успоставља са референтом који је субјекат, у овом примеру успоставља са референтом који је објекат. Принцип представљен претходним примером важи и у овим околностима. Разлика је у томе што овог пута замишљамо појединца, човека и све његове прототипске елементе (руке, ноге, главу и друго). У овом случају, средиште наше пажње усмерава се само на један део говорничког тела.

6. *Everybody wants to be a member of the most popular team.* У овом примеру тачно препознавање, како наводе Хадлстон и Палам, омогућава модификација, која спорски тим описује на основу ранга на некој скали.

Увођење појма *скала* или *скалараних вредности* омогућава нам да одређени скуп вредности сагледамо у распону од најмањих до највећих величина. Како на скали постоје места која одређени елементи заузимају, та скала чини један опсег који можемо сматрати контекстом у оквиру ког усмеравамо пажњу саговорника на жељено место или жељену вредност. Истицање неког референта у односу на друге могуће је у оквиру омеђеног простора и притом само у односу на остале елементе који се у том простору налазе. У овом случају, контекст је скала, а елементи су различите вредности на тој скали. По једна вредност на скали истиче се у циљу интеракције, што је чини истакнутом. Ова употреба одређеног члана примењује се и уз редне бројеве у енглеском језику. У овом случају, низ бројева од првог до последњег је контекст у оквиру кога истичемо нумеричку вредност или степен неког квалитета који се референту додељује.

Не можемо да нагласимо истакнутост неког референта у оваквом контексту, а да притом у мањој мери не учинимо доступним све остале степене вредности неке одлике, које међусобно имплицитно поредимо како бисмо нагласили вредност коју у том тренутку истичемо. За истицање одређене вредности (у овом случају, то је највиши степен

популарности) употребљавамо одређени члан. Притом, уколико бисмо хтели да истакнемо било коју од ових осталих наведених квалификација, поново бисмо употребили одређени члан у енглеском језику, јер се ове вредности међусобно надмећу за средиште наше пажње.

Како се сваки пример модификације неће заснивати на скаларним вредностима, потребно је навести друго, опште објашњење за присуство модификације. У ту сврху, поново се можемо позвати на истакнутост референта у дискурсу. Навести додатна обележја референта само по себи значи истаћи га у окружењу које чини мноштво других референата, било налик жељеном, било другачијих. То се даље може довести у везу с усмеравањем наше пажње на њега. Већа количина пажње која се додељује неком референту условљава и његову истакнутост, јер се референт сматра значајним за даљи ток дискурса.

7. *They are interviewing the man who mows her lawn.* Примери број 6 и 7 се са синтаксичке тачке гледишта могу објаснити на исти начин, јер нам „традиционални” приступ налаже да је употреба одређеног члана условљена присуством модификације у самом примеру. У синтаксичком смислу, модификација се може јавити у виду било премодификације, било постмодификације појединачних придева или односних реченица. Аутори Хадлстом и Палам наводе да је идентификација референта могућа јер се тиме ближе одређује жељени референт. Међутим, требало би на уму имати чињеницу да оваква врста „ближег одређивања” није у контрадикцији са објашњењима које је предложио Епстин. Изградње менталних простора, све допуне и промене у њима последица су информација које саговорници размењују. Употреба придева само је један од начина да се значајни подаци укључе у већ постојећи простор. Референт се истиче на основу одређених квалитета које поседује, а који се истичу у контексту.

У овом примеру долази до преклапања између употребе одређеног члана која се објашњава и путем истакнутости у дискурсу и улогама које се везују за неки семантички оквир. У првом случају, истакнутост у дискурсу истиче се чињеницом да би након дате реченице уследили подаци који су од баштована и добијени, чиме се одржава истакнутост тог референта. У другом случају, тиме што је истакнута једна одређена професија или активност везана за одржавање куће и домаћинства активира се семантички оквир који



чине различити профили људи који се овим пословима баве (другим речима, послуга): и кувар, и кућна помоћница, и баштован и тако даље. У оваквом окружењу се употребом одређеног члана истиче свака од ових улога, понаособ.

Постоји могућност да би „традиционално” оријентисани лингвисти истакли да би се препознавање референта у овом случају могло објаснити чињеницом да се у домаћинству често по једна особа упошљава да врши сваку од наведених дужности (јединственост). Међутим, јединственост се може подвести под окриље семантичких оквира и улога, уз напомену да ова друга употреба има ширу примену од јединствености, те указује на односе између елемената који су од значаја за даљи ток интеракције. Истовремено, позивањем на семантичке оквири можемо објаснити већи број употреба одређеног члана од позивања само на јединственост.

8. *The racquet dropped from Andre Agassi's hand as if his fingers had grown numb.* Аутори су сагласни око чињенице да овај последњи пример представља необичан случај. Међутим, то је можда случај само у „традиционалним” теоријским приступима употреби одређеног члана. Временом је утврђено да ова употреба није нимало необична, нити да представља изузетак, нарочито када је у питању језик новинских чланака. Неки аутори тврде да и до 50% примера употребе одређеног члана представља ова употреба (Епстин 1999, 2001; Самон-Алт и Ромари (Salmon-Alt & Romary), 2001). Може бити да је у питању само одлика новинарског стила, али се ова употреба често среће и у свакодневном говору и књижевности уопште, као што се могло видети у примерима које је навео Епстин. Хадлстон и Палам истичу да се у овом случају референт може идентификовати на основу предикације саме реченице, јер не постоји неки други начин да се то учини: нема основа за препознатљивост, нема јединствености (мада би неко могао да тврди да сваки играч игра само са по једним рекетом у једном тренутку), нити постоји начин да се референт повеже са већ експлицитно поменути референтом, јер се налази на почетку реченице. Међутим, употреба одређеног члана овде није случајна. Употреба неког другог члана, на пример неодређеног, реченицу би учинила граматички исправном, али у значењском смислу неразумљивом, што не би допринело даљој интеракцији. Употреба одређеног члана наводи нас да закључимо да ће референт, услед свог истакнутог положаја у реченици бити проминентан, те да ће имати важну улогу у даљем дискурсу.

Поред тога, овај пример можемо објаснити позивањем на промену становишта. Како бисмо на правилан начин утврдили о ком референту је реч и схватили његову улогу у дискурсу, потребно је да ситуацију сагледамо из угла говорника. Даље, из семантичког оквира тениског меча који се активира, у могућности смо да од свих елемената који чине оквир, за тренутак пажњу усмеримо на један од њих. Овде је реч о међусобној сарадњи између прихватања становишта и препознавања улоге. Можемо уочити и преклапање ових употреба са истакнутошћу, јер је рекет истакнут са одређеним циљем.

## 9.2. *A Practical English Grammar*

У овом делу рада ћемо анализирати примере из граматике *A Practical English Grammar* (Томпсон и Мартине, 2004). Као и у претходној граматици, и у овој су јединственост и препознатљивост референта прихваћене као објашњења за употребу одређеног члана. На страницама 19–22 ове граматике могу се наћи илустративни примери, уз одговарајућа објашњења и упутства за даљу употребу члана, у складу са „традиционалним” приступом. Примери употребе одређеног члана који су могли да се објасне на „традиционалан” начин нису представљали проблем, али примери који нису потпадали под већ идентификоване и предложене употребе подведени су, мада донекле индиректно, без детаљних објашњења, под категорију изузетака или устаљених израза. У наставку, предложимо друга могућа објашњења за дате примере.

У граматици су наведене именичке фразе у споју са одређеним чланом *the earth, the sea, the equator* као илустрације јединствености референата у неком (ужем или ширем) контексту. У овом случају, то би био свет у коме живимо, који би истовремено представљао референтни домен.<sup>59</sup> Иако јединственост као критеријум може у некој мери помоћи саговорнику да успостави одговарајуће референцијалне односе (као што је то можда случај са екватором), она често није довољна, јер није одређен контекст у оквиру ког се референт може сматрати јединственим. Притом, по одређивању контекста, често се референт који се сматра јединственим не може одредити независно од других елемената са којима чини целину. Примери анализирани у претходном поглављу потврђују ову

---

<sup>59</sup> Реч „референтни” у овом контексту користи се са значењем „оријентисан на контекст”.

тврдњу: *the surface of the pillow, the lid of the jar, the tip of the spoon*. Површина јастука, иако „јединствена”, у активираним семантичким оквиру и даље је повезана са осталим деловима јастука: пуњењем, шавовима и слично, те се не може посматрати одвојено од њих. Једино се може нагласити у оквиру који заједно чине тиме што јој се додељује истакнутост. Исти принцип важи и за поклопац тегле или за врх кашике. Јединственост сама по себи не може бити критеријум употребе одређеног члана, јер референт који је јединствен истовремено је истакнут, али само у односу на друге елементе који са њим чине целину и са којима је повезан. Иако нелингвистичко знање које имамо о свету око нас потпада под окриље семантичких оквира, анализом примера као што је *the sea* боље се може објаснити начин (и опсег) примене ових оквира у анализи употребе одређеног члана. У овом случају, услед постојања великог броја водених површина ове врсте, истиче се само улога, са свим значајним одликама које је везују за активирани семантички оквир света у коме живимо. У случају када се у садејству помиње конкретно море, односно када се улози додељује идентитет, у енглеском језику се поново употребљава одређени члан (*the Black Sea*) у циљу истицања тачне водене површине у односу на све њој сличне. Дакле, из целине коју чине све водене површине овог типа на свету, издваја се само једна ради наглашавања истакнутости, иако се сви делови целине „надмећу” за истакнутост.

О томе да се именичке фразе у споју са одређеним чланом чешће употребљавају у случајевима када постоји велики број референата писала је и Арнолд (Arnold, 2007). Она је истакла да је додавањем још једног лика у истраживањима која су се заснивала на препричавању долазило до смањења у употреби заменица, а да се притом повећавала употреба именичких фраза у споју са одређеним чланом како би се у контексту већег броја референата омогућио највећи степен разумевања (енгл. *maximum interpretability*).

Активирање семантичких оквира и улога при објашњењу употребе одређеног члана доноси један виши ниво апстракције овом проблему, што притом не искључује њихову употребу у врло конкретним случајевима.

Појашњења ради, овим примером се показују два нивоа општости која се активирају приликом интерпретације. У једном случају, *the sea* можемо истаћи у односу на друге врсте водених површина (реке, језера, океане, али можда и копнене површине, планине, острва и слично, уколико је активирани семантички оквир света у коме живимо).

Појединачни примери *the sea* истичу се у односу на ужи оквир у који спадају само мора света (*the Adriatic, Aegean, Mediterranean...*).

Сличан пример навео је Ван Хјусингер (Heusinger, 2000), упркос томе што га је илустровао употребом неодређеног члана: *a small bird*. Аутор истиче да у овом примеру активирани референт може бити птица која се тренутно налази у физичком контексту, али да се активација овог референта може истовремено одредити и у односу на све мале птичје врсте на свету, али и хиперониме као што су птице или чак и жива бића.

Ова врста класификације може се окарактерисати различитим хијерархијским нивоима општости. Гивон (1992) наглашава да се, у случају када је референт истакнут (важан) за дискурс, тражи контекст у оквиру ког га можемо пронаћи (ментални простор или можда семантички оквир). Ова врста претраге врши се у оквиру три врсте домена који представљају наше (говорничково и саговорничково) знање (енгл. *three knowledge-representation domains*). Ту спадају ментални модел саме примарне говорне ситуације (енгл. *mental model of the speech situation*), домен нашег дугорочног семантичко-културолошког памћења (енгл. *permanent semantic-cultural memory*) и, на крају, домен краткорочног памћења у коме се налази сам текст (енгл. *episodic memory of the current text*). Први домен је по својој природи деиктички. У другом домену се жељени референт активира употребом одговарајућег вокабулара, а у трећем се жељени референт активира употребом одговарајућих језичких јединица. Гивон наводи да постоји и одговарајући редослед којим се крећемо по доменима у покушају да приступимо одговарајућем референту, односно да га нађемо у нашем памћењу: редослед је увек од деиктичког до текстуалног.

У оквиру семантичког (културолошког, заједничког) контекста (енгл. *culturally shared generic context*) постоји хијерархија података које деле говорник и саговорник и која нам помаже у активацији референата: општи културолошки контекст (енгл. *the global cultural context*), појединачни конвенционални оквири (енгл. *specific conventional frames*) и припадност или однос између делова и целине (енгл. *possession and/or parts-of-whole*).

У складу са већ показаним преклапањем између употреба, могуће је позвати се и на прихватање становишта говорника како бисмо објаснили горенаведене примере, нарочито

у случају када је реч о копненим или воденим површинама. У овом примеру, земља и море могу се односити на копно или воду коју говорник пред собом гледа, али, уколико се не налази у његовом непосредном окружењу, замишља је.

Још један пример наведен у овој граматици је *His car struck a tree; you can still see the mark on the tree*. Објашњење које аутор у овом случају наводи тиче се препознатљивости, односно дрво као референт постаје препознатљиво јер је именичка фраза која је у споју са одређеним чланом у овом примеру већ једном поменуто у истом контексту (*the tree*), што представља употребу правила другог спомињања. Међутим, препознатљивост нам може помоћи да објаснимо само један део ситуације. Даља мотивација за употребу одређеног члана је постојање додатних наведених информација у вези са дрветом и које говорник жели да подели са својим саговорником. У овом случају, то је стање у коме се дрво налази, односно чињеница да на њему има оштећења која су последица утицаја аутомобила. Да је говорник желео да прецизира детаље везане за неки други елемент који чини семантички оквир судара аутомобила са дрветом, нагласио би истакнутост референта употребом одређеног члана, рекавши, примера ради: *you can still see the skidmarks on the pavement*. Закључак је да је референт именичке фразе у споју са одређеним чланом тема непосредног дискурсног контекста, што би требало узети у обзир. Такође, у самом примеру имамо јасан показатељ да се од нас тражи да прихватимо становиште говорника, што нам олакшава одређивање истакнутости жељеног референта.

Можемо на тренутак размотрити и пример *the mark* из претходне реченице. У том случају, препознаљивост нам као критеријум не би била од помоћи. Јединственост, чак и у случају да је само један траг у питању, не би у потпуности одсликала ситуацију, јер би нам ускратила богатство информација које нам постају доступне активирањем семантичког оквира и на основу релацијских односа између елемената тог оквира. Укратко, у активирање одговарајућег семантичког оквира спадала би и јединственост, али и велики број других информација, чинећи семантички оквир знатно обухватнијим објашњењем.

У „традиционалним” објашњењима, јединственост као основа за препознавање референта користи се у случајевима када именичка фраза садржи модификацију, као што је то случај са следећим примерима: *the girl in blue, the man with the banner*. Употребом

модификације референт се чини јединственим у неком контексту, што олакшава његово препознавање. Иако је, уколико околности то дозвољавају, могуће позвати се на активирани семантичке оквири приликом објашњења употребе одређеног члана у овом случају, ови примери модификације референта у неким случајевима мање подсећају на улоге, а више на примере за истакнутост референта у дискурсу. Уколико је потребно истаћи неки референт додатно га описујући, закључујемо да је успостављање тачних референцијалних односа од велике важности за даљи ток дискурса, односно међусобно дејство. Самим тим, овим референтима се додељује истакнутост у дискурсу. Одлика није произвољна, већ им је додељена као последица говорникове свесне и намерне употребе одговарајућих језичких јединица.

Следећи пример је *Ann is in the garden*. И у овом случају аутори граматике као објашњење за употребу одређеног члана наводе јединственост референта (постојање само једне баште у одговарајућем контексту). Постоји могућност да се дато објашњење прошири. Један од начина је прихватање становишта говорника како бисмо као саговорници делили исти простор, ослањајући се на говорника као на деиктички центар. Међутим, можда је помињање улога још прикладнији начин, кроз активирање семантичког оквира куће или домаћинства. У том случају, неки „традиционалнији” лингвисти рекли би да је по среди нека врста асоцијације, како су до сада били објашњавани неки примери употребе одређеног члана. Међутим, асоцијација у вези са неким референтом јесте начин да се повежу употребе одређеног члана и когнитивна лингвистика. У оваквом примеру не би било потребно, као што је то случај са асоцијацијом, да се негде помене кућа, домаћинство, окућница. Тумачећи овај пример, саговорник ће аутоматски активирати оквир куће или домаћинства, при чему ће се пажња саговорника одмах и усмерити на једну компоненту тог прототипа. У овом случају, то је башта и тиме она постаје истакнута. Изглед саме баште у овом тренутку није од значаја за даљи ток дискурса, али свакако јесте наглашавање овог дела оквира истакнутости ради.

Ова граматика даље налаже да се бројиве именице у једнини могу наћи у споју са одређеним чланом у енглеском језику и да у том случају представљају читаву класу животиња или ствари, као што се може видети у примеру *The whale is in danger of becoming extinct*. На тај начин оне илуструју генеричку употребу одређеног члана.

Међутим, и генеричку употребу одређеног члана анализирали смо позивајући се на улоге и семантичке оквире. У наведеном примеру активира се наше знање о целокупној животињској врсти као што је кит, али имплицитно знамо да се ова животињска врста одређује у односу на њен међусобни однос са свим осталим животињским врстама на Земљи. Различите животињске врсте чине целину и представљају животињско царство, у које и спадају. Када је потребно да о некој животињској врсти нешто кажемо, истаћи ћемо је из целокупног животињског света употребом одређеног члана ради одређивања проминентности, а затим ћемо јој доделити неку одлику. У овом случају, из целокупне групе животиња истичемо китове и додајемо информацију да су готово изумрли. Сваки пут када то учинимо, имплицитно се позивамо на контраст јер референт који истичемо контрастирамо са осталим референтима који чине једну целину (у наведеном примеру, то су припадници животињског света).

Као изузетак од правила генеричке употребе одређеног члана, аутори су навели именичку фразу *the man*, која се не може односити на читаву људску врсту. Наш је став да овај „изузетак” потврђује значај додељивања истакнутог статуса улога референтима који се уводе именичком фразом у споју са одређеним чланом. Именичка фраза *the man* има посебно значење које се користи у свакодневном говору, јер се односи на примере власти и/или ауторитета у друштву (*He's the man!*). Одговор на питање зашто се само именица *man* користи када је реч о читавом људском роду, одговор може бити само спекулативне природе. Јесперсен (Jespersen, 1949), на пример, тврди да је временом дошло до нестанка одређеног члана из неких израза, што би се могло применити као објашњење и у овом случају. Парадоксално, како тврди Мастер (1990), нулти члан употребљавамо у оним ситуацијама када су истакнутост или значај референта најјачи, те се зато овај члан ретко може наћи у споју са личним именима (изузев можда атрибутивне употребе имена или наглашавања *Do you mean THE Hercule Poirot?*). Исти став дели и Хуанг (2000) наводећи да се тема (референт) која је „најдоступнија” саговорнику увек уводи именичком фразом у споју са нултим чланом (енгл. *zero anaphora*). Сличан став имали су и Дирвен и Верспур (2004) нагласивши да што је референт истакнутији, то је већа вероватноћа да ће у енглеском језику бити уведен именичком фразом у споју са нултим чланом.

Наша анализа не би била потпуна без разматрања примера у којима се одређени члан у енглеском језику употребљава у споју са именичким фразама чији су референти веће групе људи. Ту спадају примери као што су *The first-class traveler pays more so he can expect some comfort* и пример именичке фразе *the old*, која се односи на читаву популацију старијих људи. У „традиционалном” приступу, оба примера сматрала би се генеричком употребом одређеног члана, али у оквиру наше предложене класификације, ову употребу доводимо у везу са улогама и семантичким оквирима. По аналогiji са претходним примером, када је било речи о животињским врстама и истицању подгрупа животиња, наша хипотеза је да је у овом случају реч о подгрупама људског друштва које се јављају као последица његове организације и живота у њему. Подгрупе у друштву могу бити многобројне и готово за сваку одлику коју можемо доделити некој особи можемо да одредимо и групу људи којој ова одлика одговара. Тако добијамо различите групе људи у оквиру друштва као целине, у оквиру ког истичемо по једну групу понаособ, по потреби, као шару у односу на позадину.

Иако је пракса да се уз лична имена одређени члан не употребљава јер су она сама по себи довољна за идентификацију референта, постоје неки „изузети”. Међутим, након мало детаљније анализе, можемо утврдити да се истакнутост референта и овде може са успехом применити као објашњење. Једно од основних правила које граматике често истичу јесте употреба одређеног члана у енглеском језику уз називе за водене површине, од имена река до имена океана (*the Danube, the Atlantic*), имена која су дата географским „скупинама” као што је архипелаг или планински венац (*the Philippines, the Alps*) или чак групе појединачних земаља уједињених у федерацију (*the United Arab Emirates*). Сви ови примери наведени су као изузеци од правила да се уз властите именице у енглеском језику не употребљава одређени члан.

Међутим, постоји могућност да се пронађе шаблон према коме се сви ови примери могу објаснити. Водене површине се обично пореде са копненим површинама, које за разлику од њих не захтевају употребу одређеног члана (од имена градова до имена континената *New York, Europe*). Истакнутост се као објашњење може применити и у овим примерима, из разлога које наводимо у наставку. Појашњења ради, размотримо следеће примере: *the city of New York*, са једне стране, и *New York* са друге, као и *the Ohrid Lake*, са



једне стране, и *Lake Ohrid* са друге. За ове примере можемо закључити да се не разликују у погледу референата, већ начина на који се жељени референт истиче: у примеру *the city of New York* индиректно нам се саопштава да постоји „надметање” или контрастирање са другим градовима, као што је *the city of Boston* или *the city of Denver*, јер се из једног ширег оквира градова по потреби истичу само неки. Упркос томе, сви су у међусобном надметању за додељивање истакнутости. Да до истицања долази можемо видети и у примеру који се и дан-данас користи како би се истакао део градске средине – *the City of London*. Такође, што се примера *the city of New York* тиче, ту контраст можемо успоставити и са истоименом државом *the state of New York* како би се истакла једна, а не друга географска област. Употребом именичке фразе *New York* имплицитно се не позивамо на контраст ни на већ поменуто „надметање”, а истакнутост се постиже, као што је нагласио Мастер, самом употребом имена.

Исто се објашњење по аналогији може применити и на примере *the Ohrid Lake* и *Lake Ohrid*. Други пример по реду је име, званични назив за одређену водену површину, где се истакнутост обезбеђује без имплицитног „надметања” са другим референтима. Са друге стране, први пример представља употребу одређеног члана којом се истиче релацијски однос међу референтима, којом се жељени референт – *the Ohrid Lake* – истиче из имплицитно активираних целине коју чине сва остала језера.

Исти принцип може се применити и када је реч о неком архипелагу или планинском венцу. Употреба одређеног члана указује на истакнутост једног референта који чини део неке целине.

Објашњење употребе одређеног члана у споју са именичком фразом која већ садржи атрибут већ је представљено у овом раду, а може се применити и на следеће примере: *the Bay of Biscay*, *the Gulf of Mexico*, *the North/South pole*, *the Tower of London*, *the Bach Choir*. У сваком примеру модификација наглашава истакнутост референта у односу на сличне референте (*the bay of Naples*, *the gulf of Alaska*, *the tower of Piza*).

Још један пример употребе одређеног члана са властитим именицама је *the Smiths*, у коме се одређени члан поново употребљава ради наглашавања истакнутости референта. Истакнутост се постиже тиме што се жељени референт имплицитно „надмеће” са другим сличним референтима, који заједно представљају идентитете једне улоге. Истакнути

референт представља шару која се истиче на позадини коју чине остали слични референти. Као што је Епстин истакао, различити референти се стално „надмећу” за истакнутост, тако да можемо наћи реченицу типа *No, no, not the Andersons, the Smiths!*

Аутори ове граматике дотакли су се и употребе апстрактних именица у споју са одређеним чланом, наводећи да се апстрактне именице у том случају употребљавају у посебном смислу (енгл. *in a particular sense*). Наш је став да се ова употреба одређеног члана може објаснити било прихватањем туђег становишта (повезивање референта са одговарајућим менталним простором и деиктичким центром), било наглашавањем истакнутости референта, што илуструјемо примером *Get your hands off the porridge!*

Разлика између примера које наводе аутори граматике *He took off his coat* и *She seized the child's collar* или *She seized the child by the collar* тиче се деиктичког центра и успостављања истакнутости на основу преузетог становишта. Присвојни придев у горенаведеном примеру је ефикасан начин повезивања референта са деиктичким центром у ситуацијама где би присвојни придев референта јаче утемељио (енгл. *grounded*) него што би то учинио члан. Исто тако, придев би лакше везао референта за деиктички центар, док би се са употребом одређеног члана у истом случају имплицитно пренела нека врста дистанце. Крофт је (Croft, 2010) истакао да се одређени члан развио из присвојних заменица, указујући на јаке везе између ових врста речи. Када је у питању избор између одређеног члана или присвојног придева, аутор наводи да су кључне компоненте могућност одстрањивања/отуђења (енгл. *alienability*) или чињенице да ли је ентитет живо биће (енгл. *animacy*).

Између осталог, ова ситуација може бити последица и тога што одређени члан може указати на улоге, док ће се употребом присвојног придева пре активирати идентитет. Уопштено гледано, употребом присвојног придева изостаје могућност додељивања истакнутости, што је једна од главних разлика у употреби ове две врсте непроменљивих речи. Употреба одређеног члана представљала би врсту споне, показатеља међусобних односа и сигнала за успостављање заједничке пажње, све у циљу успостављања или одржавања међусобних односа између саговорника.

### 9.3. *Advanced Language Practice*

Наредна група примера за анализу потиче из књиге *Advanced Language Practice*, граматике опште примене са вежбањима аутора Мајкла Винса (2009: 104–105), у којој постоји поглавље посвећено само употреби чланова у енглеском језику. Аутор своје објашњење употребе одређеног члана започиње речима да се његова основна употреба доводи у везу са референтима који су препознатљиви јер су претходно споменути. Овај став је представљен примерима типа *The Smiths had a son and a daughter. The son was in the Army and the daughter was training to be a doctor*. Међутим, сем директног помињања неког референта, допунска објашњења нису понуђена. Самим тим, надамо се да ће друго могуће објашњење допринети бољем разумевању употребе одређеног члана у целини.

Примери наведени у овој граматици не разликују се у већој мери од примера наведених у осталим граматицама које смо у овом раду анализирали. Ту спада употреба одређеног члана у генеричком смислу (*The tiger is threatened with extinction*), референата који се сматрају јединственим (*the moon, the sun*), музичких инструмената (*Jane plays the flute*), употреба одређеног члана ради остваривања емфатичког утиска (*This hotel is the place to stay*), географских локација и појмова (*the Thames*), суперлатива (*This is the most expensive hotel in town*) и употреба одређеног члана у случајевима када је присутна модификација – *The University of Leeds, The Isle of Man*, чему можемо додати примере употребе одређеног члана са неким групама – *the Social Democrats, the Rolling Stones*, где такође има модификације.

Овом приликом бисмо анализирали пример *Jane plays the flute*, будући да таква употреба није претходно анализирана. У „традиционалном” приступу објашњење за ову употребу одређеног члана није наведено и сматра се да је оно само једно од правила које је потребно научити напамет. Међутим, друго објашњење може се дати позивањем на истакнутост у дискурсу. Помињањем једног музичког инструмента (*the flute*) имплицитно се „активирају” и друге врсте инструмената, у смислу да из целокупне групе свих музичких инструмената који су нам доступни издвајамо само једну врсту истакнутости ради, што се омогућава употребом одређеног члана.

Још један пример на који нисмо наишли у осталим граматицама је употреба одређеног члана у реченицама као што је *The French eat in restaurants more than the*

*English*. Иако је овај пример издвојен као посебна категорија употребе одређеног члана, може се објаснити на исти начин као и други примери који су илустрација контраста (надметања)<sup>60</sup> референата ради наглашавања истакнутости. Референт који представља групу људи међусобно повезану истом националном припадношћу такође је представљање посебних „подгрупа” људи које се могу наћи у свету, као што је то био случај у примеру *the old*, с тим што се истичу другачије одлике ових група људи.

Аутор је уврстио и примере имена часописа као што су *The Independent* и *The Sunday Times*, у којима се као објашњење за употребу одређеног члана наводи јединственост референта. Међутим, како смо раније већ дали друго објашњење употребе одређеног члана уз имена, можемо само закључити да се то објашњење може проширити и на ове примере (наглашавање истакнутости референта који је део целине коју чини већи број других референата исте/сличне врсте: *The Daily Bugle*, *The Times* и слично).

Можемо закључити да су примери који су наведени у овим граматикама не само слични већ и да су објашњени на врло сличан начин. Примат се често даје препознатљивости на основу претходног спомињања референта, углавном експлицитно, или пак препознавања референта као јединственог, док су остале „традиционалне” употребе подведене под примере које је, као изузетке, потребно научити напамет. У овом поглављу, циљ нам је био да нарочито те „изузетке” објаснимо на један структурисан начин, систематски, применом употреба одређеног члана које се не разликују од објашњења примера који нису потпали под категорију изузетака. Иако смо указали на учесталост наглашавања истакнутости референта у дискурсу, она је често била последица активирања семантичких оквира и одговарајућих улога, а ретко промене становишта. Наглашавање истакнутости на основу међусобних односа, било у оквиру семантичког оквира или групе сродних (сличних) елемената, обухватило је већи број примера употребе одређеног члана, изузев оних код којих се директно позивало на непосредно физичко окружење у коме се говорник налази и на прихватање одговарајућег становишта.

---

<sup>60</sup> Више речи о надметању, односно контрастивној функцији језичких јединица које се користе за успостављање референцијалних односа може се наћи у Кулен и др. (Koolen et al., 2011). Ова група аутора истиче да се контрастивна функција језичких јединица углавном приписује придевима, јер услед употребе модификације, приликом проналажења жељеног референта придеви могу помоћи саговорнику да из разматрања искључи одређене референте.

Наш је став да је главни проблем приступа понуђеног у наведеним граматикама *недостатак контекста*, јер се без њега, било да је непосредан, било да је нешто апстрактнији, употреба одређеног члана у енглеском језику тешко може правилно објаснити, а касније и применити.

## 10. ПРЕГЛЕД ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

### 10.1. Увод

Пре него проверимо емпиријску валидност предложене хипотезе о употреби одређеног члана, нудимо преглед истраживања која су се спроводила у сличном теоријском оквиру и на исту или сродну тему.

По својој природи, референција се сматра еклектичном, услед великог броја речи које учествују у успостављању референцијалних односа (у енглеском језику, на пример, у ту сврху можемо употребити показне заменице, личне заменице, чланове или односне реченице). Ученици енглеског као страног језика често у пракси могу наићи на потешкоће везане за употребу тачне језичке јединице. Кључни проблеми настају приликом превођења са матерњег језика на енглески због референцијалних низова речи (енгл. *referential chains*). Иако постоји мишљење да се и без правилне употребе чланова комуникација успешно може одвијати, не смемо изгубити из вида да се референцијални односи тичу структуре информација (енгл. *information structure*) у оквиру неког дискурса и дају свој допринос разумевању текста као целине. Штавише, употреба једне, а не друге језичке јединице са циљем успостављања одговарајућих референцијалних односа даје свој допринос значењу јер нам указује на тумачење и становиште говорника. Услед различитих тумачења које се могу дати за исту ситуацију, Хуанг (2000) наводи да не постоји ситуација у којој је само једна језичка јединица „тачна”, а друге „нису”. Употреба сваке језичке јединице одсликава тумачење које говорник жели да изнесе свом саговорнику.

У овом делу дисертације испитаћемо могућност семантички засноване методе упутстава о употреби одређених чланова која би била емпиријски важећа, али и суштински применљива. Правилна употреба одређеног члана заснива се на нашем оправданом закључку о томе шта можемо сматрати да ће изворни говорник енглеског језика употребити у неком контексту и онога што би кооперативни саговорник могао да разуме (Метјуз (Matthews, 2006)). С тим на уму, приступ који смо одабрали је когнитивистички, у коме се истиче да се природа језика може (али и мора) описати помоћу концепата ван самог језика (Гоф (Gough, 2006) у Лухјенбруерс (2006)). Наш је став

да ту првенствено спадају теорија менталних простора, семантички оквири и расподела пажње.

Истраживања која су за циљ имала да испитају употребу чланова у енглеском језику могу се поделити у неколико група. У једну групу спадају истраживања која су се спроводила у оквирима „традиционалног” приступа анализи чланова у енглеском језику. У другу групу спадају истраживања спроведена у когнитивистичком теоријском оквиру, која су углавном била теоријског типа. Као последњу групу радова издвајамо истраживања која се тичу схватања и употребе визуелног материјала у настави страног језика. Завршавамо са истраживањима која су се бавила искључиво употребом одређеног члана у енглеском језику и која су послужила као модел за истраживање спроведено у овом раду.

У „традиционалном” приступу употреби одређеног члана, основна претпоставка о дискурским функцијама одређеног и неодређеног члана је следећа: нови референти уводе се именичким фразама у споју са неодређеним чланом (енгл. *introduction*), док се именичком фразом у споју са одређеним чланом даље истичу подаци везани за жељени референт (енгл. *maintenance*).<sup>61</sup> Неки аутори су засновали своја истраживања референцијалних односа на овој претпоставци, па самим тим и давали процене (не)тачне употребе (не)одређеног члана (Чен и Пен (Chen & Pan, 2009), Здоренко и Паради (2007), између осталих).

Затим, у „традиционалном” приступу се сматра да је и деци једноставније да савладају употребу одређеног члана од употребе неодређеног. Оправдање таквог става аутори су пронашли у резултатима истраживања у којима деца (и она чији је матерњи језик енглески, и она која га уче као страни) нове референте чешће уводе у дискурс употребом одређеног члана, али и да га тачно користе за „одржавање” референата већ уведених у дискурс. Недостатак употребе неодређеног члана неки аутори виде као показатељ да ју је теже савладати (Здоренко и Паради (2007) рецимо истичу да је редослед усвајања чланова нулти члан > одређени члан > неодређени члан). Према овој подели, одређени члан усваја се пре неодређеног, што аутори тумаче његовом нижом семантичком

---

<sup>61</sup> Ова дискурсна функција доста је налик Гивоновим (1992) „ознакама”, под које се подводе нове информације у вези с активираним референтом.

сложеношћу и чешћом употребом, с обзиром на то што се може наћи у споју са било којом врстом именице. Самим тим, једна од грешака која се чешће наводи јесте прекомерна употреба одређеног члана (енгл. *overuse of the*). Овај описани образац понашања јавља се и код изворних говорника, и код ученика, и код билингвалне деце. Тања Кјупиш (Kupisch, 2007) истиче да, када је у питању усвајање чланова код билингвалне деце (деце која говоре два језика, при чему оба садрже категорију члана, што су у њеном случају били немачки и италијански), не постоје два независна језичка система, већ само један који уређује употребу чланова у оба језика.

Постоји и изванредан број радова који су се употребом одређеног члана, али и референцијом уопште, бавили у когнитивистичком теоријском оквиру. Један део тих радова дао је теоријски осврт на ову тему наводећи, између осталог, одлике језика које се у овом теоријском оквиру стављају у први план: интерактивна и симболичка димензија језика, усмеравање пажње на одређени аспект неког ентитета, нивои истакнутости, али и одређивање становишта са ког се ситуацијама могу додељивати различита тумачења. Како наводе Робинсон и Елис: „Language, communication, and cognition [...] are mutually inextricable. Cognition and language create each other. Language has come to represent the world as we know it; it is grounded in our perceptual experiences” (2008: 3).

У ову групу радова спадају: Бребан (Breban et al., 2011), Киз де Бот (Kees de Bot, 2007), Дисел (2006), Гарција Мејо и Хокинс (García Mayo & Hawkins, 2009), Холман и Сивирска (Hollmann & Siewierska, 2011), Џарвис (Jarvis, 2011), Лухјенбруерс (2006), Џарвис и Павленко (Jarvis & Pavlenko, 2008), Плејер (Pleyer, 2012), Рејкхоф (Rijkhoff, 2008) и Робинсон и Елис (2008). Ови радови су нас подстакли да предложимо нови приступ анализе употребе чланова. У наставку наводимо радове из групе истраживачких подухвата спроведених у овом теоријском оквиру.

### **10.1.1. Икер Зулаика Хернандез**

Зулаика Хернандез (2011) спровео је истраживање како би утврдио остваривање кохерентности у дискурсу помоћу „обележавања” когнитивног статуса претходнонаведених речи, где је од великог значаја чињеница када је антецедент



последњи пут поменут у тексту. Аутор наводи да је битно одредити колико је синтаксички антецедент удаљен од речи са референцијалном функцијом јер то одређује когнитивни статус референта.<sup>62</sup>

Што се одређивања когнитивног статуса тиче, аутор је користио хијерархију коју су предложили Гандл и др. (Gundel et al. 1993), а која обухвата шест когнитивних статуса који заједно чине скалу чији ниже позиционирани елементи имплицирају елементе на вишим нивоима. Ту спадају, од хијерархијски највише, па све до најниже позиционираног елемента на лествици: IN FOCUS (референт је тренутно центар саговорникове пажње и већа је вероватноћа да ће бити тема дискурсног сегмента који следи), ACTIVATED (неки траг о референту може се наћи у саговорниковом краткорочном памћењу), FAMILIAR (референт је познат саговорницима), UNIQUELY IDENTIFIABLE (референт се у контексту сматра јединственим), REFERENTIAL (тиче се успостављања референцијалних односа) и TYPE IDENTIFIABLE (идентификује се тип).

Његов циљ био је да се опише когнитивни статус референата, у зависности од меморије и нивоа пажње саговорника. У том смислу, један од њених закључака био је да је садржај који се уводи клаузама у низу активирањем (енгл. *activated*), док ће материјал који се у дискурс уводи неком истакнутом именицом чешће бити у средишту пажње (енгл. *in focus*). Исказан став слаже се са наводима Епстина (1999, 2001) о истакнутости неких референата у дискурсу.

Аутор је навео да ће референтима који се нађу на истакнутој позицији аргумента у синтаксичком смислу (енгл. *prominent syntactic argument structure*) чешће бити додељен статус средишта пажње. Више детаља о томе може се потражити у теорији центрирања (енгл. *centering theory*, Grosz et al. 1995), у којој се наводи да се нови елементи који се уводе у дискурс рангирају на основу тога колико је од значаја информација коју носе. Уколико је у питању мање истакнута именица, имаће статус ACTIVATED, што значи да је

---

<sup>62</sup> Овај став донекле се коси са већ приказаним теоријским оквиром, у коме се не сматра да је непосредност од кључног значаја како би се именици доделио когнитивни статус елемента од значаја за сам ток дискурса. За разлику од ауторке Принц (Prince 1981), аутор сматра да није потребно бавити се инференцијалним процесима и да би веза која постоји између анафоре и антецедента требало да буде директна.

референт смештен у радну меморију, у поље пажње, али није само средиште пажње, како наводи Хагарт (Haggarty, 2000).

Зулаика-Хернандез у свом раду поставља важно питање: Како се у дискурсу могу разликовати ентитети са статусом IN FOCUS и ACTIVATED? Наводи да, уколико се референт у дискурс уведе непосредно пре реченице у којој је анафора, постоји већа вероватноћа да се ентитет сматра средиштем пажње (IN FOCUS), а не само активираним ентитетом у радној меморији, с обзиром на то да је услед скорашњег увођења у дискурс наша пажња њиме окупирана. За особе које учествују у дискурсу, референт је довољно уочљив, па постаје средиште њихове пажње, у складу са тим како се она усмерава током дискурса. Попут Елстинових навода (2001), средиште пажње нам, како аутор наводи, омогућава да препознамо тему или једну од главних тема тог дискурсног сегмента или дискурса као целине.

### 10.1.2. Стив Дизни

Дизни (Disney, 2010) у свом раду даје преглед шаблона употребе одређеног члана (енгл. *patterns of definite article uses*) тумачећи их као могуће последице културолошких фактора и ослањајући се на класификацију коју је дао Кверк (Quirk et al. 1973, 1985). У свом раду истакао је да се употреба чланова у различитим културама може представити моделом концентричних кругова, у чијем се центру налази употреба чланова међу изворним говорницима енглеског језика, који језик не уче, већ усвајају, а да се кругови даље шире у зависности од националне припадности и степена до ког је употреба енглеског језика на том говорном подручју слична изворној, односно централној. У складу са идејом о концентричним круговима као о слици употребе енглеског језика, јасно је да можемо говорити о већем броју „енглеских језика” у свету (енгл. *world Englishes*), који се развијају у оквиру различитих нација.<sup>63</sup>

У оквиру свог одабраног корпуса, аутор је утврдио да употреба одређеног члана одређује „how [a] speaker signals to a hearer the location of referents in their discourse domain”

---

<sup>63</sup> Из тог разлога, наш је став да је резултате различитих истраживања која се одвијају у одређеним говорним подручјима могуће применити само на групу испитаника који деле исти матерњи језик.

(2010: 9). Интересантно је следеће: „...there is an argument that *a(n)* is merely a filler, used when *the* is disallowed for some reason, i.e. it signals only a lack of what ever it is that *the* is used to signal. This is why this study considers only constructions with *the* and not *a*” (ibid, 10, наглашено у оригиналу).

О употреби одређеног члана аутор даље наводи следеће: „...the key to understanding Article usage, like all other so-called ‘function’ words in English lies in the constructions and Usage Events in which they are used, not in the notion of ‘article’ as some sort of discrete or even universal grammatical category. The approach would in addition argue that there is no ‘grammar rule’ with respect to the use of the article and that in a particular usage event what an article signals is grounded in that particular shared discourse space (see also Goldberg, 1995; Croft, 2001; Langacker, 2008)” (ibid). Овим се употреба одређеног члана доводи у везу са теоријом менталних простора.

Наш је став да је ово једно од могућих објашњења за хипотезу да је прототипска употреба одређеног члана истакнутост референт у дискурсу. У овој дисертацији циљ није да формулишемо додатна правила која ће надаље захтевати и њихово памћење. Намера нам је била да дамо сажето, али и свеобухватније објашњење употребе одређеног члана у енглеском језику, што би утицало на то како би ученици енглеског као страног језика разумели употребу овог члана. Притом, објашњења употреба била би „контекстуализована”, повезана са менталним просторима и семантичким оквирима.

Већ смо поменули да некад долази и до преклапања употребе одређеног и неодређеног члана, али да то није проблематична појава, јер употреба једног или другог члана умногоме зависи од онога што говорник жели да саопшти. Из тог разлога, није једноставно направити когнитивну разлику између ова два члана (Дизни, 2010:10), али се свакако можемо сагласити са претпоставком да је један од битних фактора при одлучивању о употреби или њеној интерпретацији управо заједнички дискурс, који

истовремено и граде и деле саговорници. Умногоне нам је у овом погледу блиска анализа коју је дао Хокинс (1978),<sup>64</sup> а коју овом приликом понавља Дизни (ibid, 11–12):

„In arguing against semantic approaches based purely on the concept of definiteness and indefiniteness, Hawkins (1978: 89) says, articles ‘cannot be explained or even discovered in abstraction from pragmatics. In answer to claims that they give a value based on relative ‘uniqueness’, he says this is ‘...just a single manifestation of a more general regularity: inclusiveness within pragmatically defined parameters’ (Hawkins, 1978: 17). The reason ‘inclusiveness’ had been missed and ‘uniqueness’ relied on is, he claims, the mistaken assumption ‘that uniqueness is an absolute rather than a relative notion [...] independent of any pragmatic considerations’ (Hawkins, 1978: 161) i.e. a given referent may not necessarily be unique in the real world, but still be unique within interlocutors’ shared knowledge and/or discourse space.”

Чињеница да се у оквиру когнитивне лингвистике обично не прави разлика између семантике и прагматике још један је разлог да се употреба одређеног члана сагледа кроз овај теоријски оквир. Одлуке о употреби чланова увек се доносе у контексту, у оном у коме се саговорници налазе или у оном на који се позивамо како бисмо одржали кохезију текста и олакшали разумевање, односно како бисмо увели нови референт у већ постојећи простор.

Дизни наводи да је у оквиру своје класификације Хокинс (ibid, 18) истакао да је асоцијативна анафоричка употреба она која се често јавља и да је притом и

---

<sup>64</sup> Ипак, постоји тачка мимоилажења када су у питању ставови које је изнео Хокинс, из простог разлога што је истакао да чланови у основи немају семантичко значење (1978: 13). Иако морамо да прихватимо да је ова тврдња донекле тачна, ипак не можемо тврдити да само присуство члана у некој именичкој фрази не доприноси начину на који се реченица тумачи. О одређеном члану можемо говорити као о спајању форме и значења, као што је и предложено у когнитивној лингвистици. Члан је компонента која одређује на који начин би требало интерпретирати информацијску структуру реченице, чему дати предност у ком тренутку, и разумети зашто, што нас наводи да закључимо да чланови ипак доприносе значењу саме реченице. Колико год да су утемељени аргументи које је изнео Хокинс (1978), то не мења чињеницу да су у његовом раду такође само таксативно набројане употребе одређеног члана, без неке врсте општег објашњења, што његову таксономију, колико год детаљно описану, не разликује много од таксономија које се могу наћи у сваком уџбенику.

најинтересантнија. Мада смо са другим делом изјаве сагласни јер нам омогућава да испратимо асоцијативне мреже знања испитаника, што је посебно погодно за когнитивистичку анализу, први део изјаве не одсликава типично понашање ученика енглеског језика којима је матерњи језик српски. Неретко је ова ситуација проблематична, јер наши ученици очекују да се понови иста лексичка јединица како би употребили одређени члан, а ретко референте који су асоцијативно повезани са референтом који је већ уведен у дискурс доводе у везу са употребом одређеног члана. Ово је један од разлога који нас је навео да приступимо оваквој врсти истраживања. Ипак, Дизни је у пракси постигао резултате који потврђују наша очекивања, односно резултате који указују на честу анафоричку употребу одређеног члана.

Издајамо његов следећи закључак, а то је да је „type 3 uses of *the* were unproblematic, being prototypical” (2010: 20, наглашено у оригиналу). Тип 3 је употреба на основу општег ванлингвистичког знања, док је наш став да би прототипска употреба одређеног члана требало да буде тип 2, употреба одређеног члана када се референт налази у непосредном говорниковом окружењу, или тип 1, анафоричка употреба одређеног члана. Можда би једно од могућих објашњења за овакав став био ауторов закључак да ће испитаници/ученици боље или можда чешће користити одређени члан на онај начин на који су о њему највише слушали у току редовне наставе енглеског као страног језика.

### **10.1.3. Аша Тику**

У своме раду је Тику (Tickoo, 2002) довела у везу знање које саговорници деле (енгл. *shared knowledge principle*) и принцип економичности у језику (енгл. *economy principle*) као факторе кључне за успостављање референцијалних односа из угла педагошких импликација. Њен предмет истраживања било је испитивање како говорници енглеског као страног језика решавају проблем увођења нових дискурсних елемената када у претходном дискурсу не постоји адекватни антецедент (онај који је експлицитно

уведен).<sup>65</sup> Ауторка се бавила стратегијама за препознавање референата и њен рад наводимо у контексту проблема који је већ препознат у претходном делу истраживања: чињенице да говорници енглеског као страног језика наилазе на потешкоће приликом одлучивања о томе у који би контекст требало сместити нове референте који се појављују у дискурсу, што може бити последица неадекватних стратегија. Она поставља питање да ли су само ова два принципа довољна, утврдивши да их говорници енглеског као страног језика крше приликом покушаја да реше ситуације у којима се први пут срећу са неким референтом, што је био и повод за спроведено истраживање.

Као кључни елемент у овом процесу Тику наводи већ поменуто знање које саговорници имају о свету око њих, знање које деле и које је свима доступно. Већ поменути принцип економичности тиче се количине информација које су доступне како би се правилно разрешило питање референцијалних односа. Разлика у стратегијама којима се служе говорници енглеског језика различитих нивоа знања последица је, како наводи ауторка, различитих врста референата: референата који су доступни у непосредном физичком окружењу референата који су већ познати саговорнику из претходног дискурса или референата који се доводе у везу са генеричким значењем (односно улогама), као и то да ли су у питању референти који нису ни физички присутни, нити нама познати из претходног контекста.

Међутим, овом приликом бисмо истакли да у питању није само једноставан избор између могућих „одредница” или „описа” референата, нарочито у случају превођења текста са српског на енглески језик. Решавање питања референцијалних односа када је у питању физичка доступност референта не зависи увек од тога да ли је референт присутан у непосредном преводиочевом/учениковом окружењу, већ у окружењу у коме се говорник налазио у тренутку када се одвијао неки догађај или пак у окружењу у коме се протагониста у том тренутку налази у тексту (што захтева препознавање и прихватање туђег становишта).

---

<sup>65</sup> Овом приликом би требало поменути да се ово дешава када се неки ентитет заиста помиње први пут, а некад је у питању асоцијативна или индиректна анафора, односно подела на улоге и идентитете, када је у питању само имплицитни антецедент.

У истраживању су учествовали студенти прве године Англистике, а метод истраживања било је препричавање прочитаног текста. Ауторка је анализирала како су испитаници у тексту наводили већ познате референте и како су то чинили за потпуно нове референте у контексту дискурса у коме су се јављали. Изабрана метода била је прикладна јер се од испитаника тражило да успоставе неку врсту „когнитивне” дистанце, обраћајући се приликом препричавања непознатом читаоцу који није упознат са текстом. Анализирано је само прво спомињање неког референта, али без давања додатних информација којима би се утицало на ограничење о количини информација које се у дискурс уводе првим спомињањем референта. Резултати су, како ауторка наводи, показали да су испитаници у 87% случајева користили језичке јединице које би изворни говорници енглеског језика сматрали неприхватљивим. Како су се, по њеном мишљењу, показали неефикасним, ауторка се залаже за измену постојећих принципа. Интересанто је да она такође користи контраст (или „надметање”, како га назива Епстин) како би илустровала употребу одређеног члана за успостављање референцијалних односа у енглеском језику, што се може видети из следећих примера (2002: 177):

- 1) The man isn't eating anything. He looks like he is about to leave. [The others are not men.]
- 2) The fat man is the quietest of the lot. He looks like he is about to leave. [The others are not fat.]
- 3) The man of extraordinary size has a voice to match his size. He looks like he is about to leave. [The others are less fat.]

Контраст се намеће као важан фактор: један мушкарац у односу на све остале људе који се налазе у тренутном окружењу (први случај), истицање једне инстанце на основу јединственог обележја које има (други случај) и, на крају, читава генеричка врста или тип који се ставља у први план јер се истиче у односу на све остале генеричке врсте или типове (трећи случај). У овим случајевима, наводи ауторка, количина информација коју говорник даје није пресудна и референца опстаје чак и у ситуацијама када наш саговорник зна врло мало о неком од поменутих референата. Говорник се кроз имплицитни или експлицитни опис и даље ослања на оно знање за које мисли да га дели са својим саговорником. Коју год врсту „дескриптора”, како их ауторка назива, говорник користи, неопходно је да пружи довољно информација које ће његовом саговорнику омогућити да

жељеног референта јасно истакне у односу на остале елементе који чине контекст или простор у коме се налази (било оног који успоставља непосредо физичко окружење, било оног који нам је општепознат на основу нашег искуства у свету око нас). То знање, даље наводи ауторка, зависи од двеју ствари: заједничких чинилаца на основу којих можемо груписати неке ентитете, односно одлике које су им заједничке, али и чинилаца на основу којих можемо један или више ентитета издвојити од других. Употреба референцијалних односа у неком оквиру, како наслов ауторкиног рада и сам каже, зависи од знања које саговорници деле.

Што се тиче принципа економичности у језику, процену тога колико је информација потребно нашем саговорнику вршимо на основу претходнопоменутог знања које поседујемо. Потребно је пружити само ону количину информација која ће на одговарајући начин издвојити жељени референт, јер уколико пружимо већи број поменутих описивача (тзв. дескриптора) или информација, наш саговорник ће садржај пропозиције, након решавања питања референце, протумачити и у светлу додатних информација које ће сматрати значајним за даљу комуникацију. То нас доводи до следећег закључка: нови референт, до тада непознат у неком оквиру, може се правилно увести докле год га нашем саговорнику представимо тако да га он адекватно може истаћи међу осталим референтима из скупа коме припада.

Два наведена принципа и ограничења која уз њих важе тичу се само оних језичких јединица које су фокални конституенти неке реченице/дискурса (енгл. *focal sentence constituents*) који референта могу да истакну у односу на скуп коме припада. У супротном, референт се једноставно не разликује од осталих чланова скупа (енгл. *distinguished* и *undistinguished*). Тику наводи да пре одлуке о томе која ће се врста језичких јединица употребити ради успостављања референцијалних односа, саговорник процењује количину информација коју референт носи: да ли је фокални конституент реченице или не, односно, друкчије речено, да ли се референт доводи у прави оквир и ком скупу тај референт припада.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Кључно је дати одговарајућу количину информација како би се тражени референт идентификовао као фокални конституент реченице или пак дискурс. Епстин (1999, 2001) тврди да је употреба одређеног члана



Битан фактор у материјалу који су испитаници произвели у ауторкином истраживању јесте онај који је и у нашем истраживању био од великог значаја и интересовања. Да цитирамо (2002: 190):

„A referent is presented in terms of the world view/perspective of a particular observer. When this observer is someone other than the speaker/writer, the observer (A) must him/herself appear salient in the text in order for the referring expression used to evoke the observed referent (B) to be perceived as fully acceptable”, као и:

„...[I]t is not true that this was what first caught the observer’s attention. The content of the referring expression must be monitored to reflect the observer’s point of view at the time of observation.”

Ауторка у закључку свог рада наводи и то да би саговорник током процеса усвајања страног језика требало да стекне разумевање о томе шта се у том језику може сматрати важним, новином или новим средиштем пажње. То неретко значи и преузимање становишта неке друге особе.

#### **10.1.4. Сесил де Кат**

Усредсређујући се превасходно на одређеност, Де Кат је (de Cat 2004) покушала да објасни начин на који су деца у могућности да нове референте кодирају у језику. По њеним речима: „The reference of ‘unique’ definites can be defined in relation to the topic of the sentence, by virtue of the fact that topics provide the frame within which the prediction is evaluated” (2004: 113). Ауторка је истраживање спровела на узорку деце (изворних говорника француског језика) која можда нису у потпуности савладала сва правила којима се утврђује употреба чланова. У њиховом коришћењу анализирали су грешке које се тичу пречесте употребе одређеног и неодређеног члана.

Како ауторка наводи, на основу језичких јединица које се користе, можемо имплицитно разумети да ли се помиње становиште говорника или саговорника: у примеру

---

довољна како би се овај критеријум задовољило. Од значаја је на који ће га начин говорник свом саговорнику представити и свакако које податке о референту ће представити (дакле, два већ поменута принципа).

*la maison*, кућа се може дефинисати и у односу на једног или на другог саговорника. То би се могло одредити и као први корак ка асоцијативној или индиректној анафори, чиме уводимо референт који се може сматрати „новим”, али који можемо одредити на основу односа део–целина који има са неким већ поменутиим референтом у дискурсу (оно што Епстин назива поделом на улогу и идентитет): „I’ve bought a new car but I’ve already lost the keys”.

У многим језицима, па и у енглеском, идентификован је ПАС систем (енгл. *Preferred Argument Structure system*, du Bois 1983/2003a, 2003b), који одређује у ком се делу реченице често смештају информације које се као нове представљају саговорнику. Та позиција се иначе сматра привилегованим положајем, односно фокусом саме реченице, и углавном је поствербална. Међутим, важно је напоменути следеће: веза између одређености и структуралних позиција само је индиректна, а они не зависе једно од другог. Једини разлог да се неодређени члан доведе у везу са фокусом јесте то што нови референти углавном заузимају одређену позицију у реченици (2004: фуснота 6).<sup>67</sup>

Ауторка наводи да нова информација аутоматски постаје фокус реченице. Све што се као ново уводи у дискурс мора се наћи у позицији фокуса, тако да се нови референти могу наћи и у превербалној позицији, докле год су „in focus” (ibid, 115). Примери оваквих реченица биле би оне у којима је фокус експлицитно на субјекту, као што су, на пример, одговори који се дају на питање *What happened?*. У том случају, и субјекат би могао увести нови референт, као што, између осталог, тврди и Епстин (1999, 2001). Самим тим, у реченици *The little ones have already taken their bath* из контекста одређујемо која су то деца у питању. Уколико ће неки референт бити уведен у дискурс, не само као фокус већ и као тема, он мора бити и довољно истакнут (проминентан) – тако да га саговорник лако може уочити.

Ауторка о односу између фокуса и нових референата истиче следеће:

---

<sup>67</sup> То значи да деца можда имплицитно разумеју овај концепт. Питање је да ли би она нетачно употребила одређени члан у оним ситуацијама када уводе нови референт у дискурс, а притом га није потребно истаћи, те самим тим погрешно употребљавају одређени члан. Али, како ауторка наводи, могуће је употребити одређени члан уз новоуведене референте и у оним ситуацијама када се референт очекује.

„There is one case in which a new referent can appear outside of a focus position: when the speaker judges that the referent in question is salient enough in the context, it can be encoded directly as a topic. [...] Saliency can be gained from presence in the physical context [...] or from shared knowledge between the speaker and the hearer. [...] Whether one analyses such referents as new or not will depend on one's definition of the relevant context” (2004: 116).

Није увек једноставно утврдити о ком контексту је реч, па из тог разлога настају грешке и у говору и у писању, као и у превођењу различитог језичког материјала. Некада се у једном контексту, на пример дискурса који се тренутно одвија, исти референт може сматрати новим, док у знатно ширем контексту то не мора бити случај: *Elle deborde, cette poubelle, This dustbin is too full*. У оба случаја, могуће је одредити „порекло” референта. Иако га можда нисмо поменули у претходном дискурсу, референт који је доступан из непосредног контекста има исти статус као већ поменути референт.

Као што и именичке фразе у споју са неодређеним чланом могу заузети фокалну позицију у неком контексту (а не само именичке фразе у споју са одређеним чланом), тако се сваки нови референт који се уводи у дискурс не уводи увек употребом неодређеног члана (као што се истиче у „традиционалном” приступу). Међутим, постоје неке функције које се ипак најчешће додељују одређеном члану: „New but unique referents and associative anaphora are encoded as definites, and this can also be true of salient new referents corresponding to the topic of the sentence” (ibid, 117).<sup>68</sup>

Намера је била да се утврди компетентност деце у погледу тачног кодирања нових референата у језичком исказу. Постоје неке назнаке да су деца већ од ранијих узраста у могућности да одлике одређености додају новим референтима, јер се кроз њихову употребу одређеног члана може закључити да деца разумеју да употреба одређеног члана

---

<sup>68</sup> У неком погледу, као што су и други аутори већ навели, тешко је са великом прецизношћу одредити функцију „само” једног члана у енглеском језику. Међутим, наш је посао да се као наставници страног језика побринемо да својим ученицима предочимо неки образац, односно неко опште правило које би било прихватљиво и применљиво у великом броју контекста. Са том идејом приступили смо проналажењу и дефинисању не само онога што је и наш став да је најчешћа употреба одређеног члана већ и начину на који би се то могло представити ученицима енглеског као страног језика чији је матерњи језик српски. Наш подухват је првенствено био вођен применљивошћу и остваривањем у пракси, тј. у учионици.

покрива (између осталог) и пресупозицију о самом постојању (енгл. *existential presupposition*) референта, што се сматра примарном одликом неодређеног члана.<sup>69</sup>

У корпусу истраживања који се састоји из произведеног изговореног материјала петоро деце нису уочене грешке у виду употребе одређеног члана тамо где би се у говору одраслих могао очекивати неодређени члан. Штавише, деца су употребљавала одлике одређености да би на одговарајући начин кодирала статус „новог” референта. Чињеница да деца нису правила грешке попут увођења неуочљивих референата у функцији теме може ипак бити само последица недовољно великог узорка испитаника. Међутим, ауторка наводи да се коначан закључак о томе да у корпусу нису пронађене системске грешке у употреби одређеног члана може сматрати значајним. Постоји могућност да се употреба језичких јединица код деце своди на њихову немогућност да разумеју виђење њихових саговорника, нарочито по питању уочљивости (проминентности).

## **10.2.      Употреба визуелних метода**

Наредна група истраживања спроведених у когнитивистичком теоријском оквиру заснивала се на употреби визуелних метода у раду са испитаницима. У овим истраживањима се вербализација подстиче у контролисаним околностима (Крофт, 2010). На пример, Чен и Пен су (2009) у истраживању спроведеном на узорку деце ученика енглеског језика чији је матерњи језик кинески користили сликовнице без речи како би навели учеснике да спонтано произведу наративне секвенце, у оквиру којих би се пратиле употребе језичких јединица за успостављање референцијалних односа. Здоренко и Паради (2007) такође су са истим циљем користили сликовнице како би навели учеснике да произведу наративе. У оба истраживања су аутори усклађивали околности у којима се истраживање спроводило у погледу доступности жељених референата у непосредном физичком контексту који саговорници деле (с обзиром на то да усмеравање пажње

---

<sup>69</sup> То нас поново доводи до врло егоцентричног погледа на свет, па се отвара питање да ли деца у обзир узимају перспективу или становиште својих саговорника. На исте проблеме наилазимо и сами, али покушавамо да их превазиђемо. Деца остају у оквирима свог менталног простора, што је став који ми заступамо.

саговорника на исти референт представља једну од основних функција људске комуникације (Дејсл, 2006). Кулен и др. (2011) у свом су истраживању одредили да у ситуацијама у којима говорник не види свог саговорника, насупротив њиховим очекивањима, не долази до претеране употребе придева како би се пажња усмерила на жељени референт. Ана Тикстон (Theakston, 2012) у свом је истраживању спроведеном на узорку деце уместо слика користила видео-снимке лутака које су изводиле различите активности. Притом, од учесника се тражило да објасне шта се на екрану дешава, а праћено је које су језичке јединице учесници користили како би пажњу саговорника усмерили на жељени референт (лутке су увек приказиване у паровима који су се међусобно разликовали само по једној одлици). Томлин и Пу (Tomlin & Pu, 1991) такође су својим испитаницима поставили задатак у коме је требало на основу слика произвести наратив. Утицало се на пажњу учесника тако што су истраживачи одређивали који ће лик са слике бити средиште пажње и у ком тренутку ће га учесници поново видети. Аутори су дошли до закључка да ће се референцијални односи ређе успостављати употребом заменице у случају када се између две појаве референта у дискурсу нађе већи број клауза.

### **10.2.1. Тања Ионин, Сундо Бек, Јуна Ким и Кен Векслер**

У свом истраживању Ионин и др. (Ionin et al. 2012) бавили су се анализом употребе чланова у енглеском језику, и то у оквиру сегмената дискурса уместо појединачних реченица. Подаци су прикупљани на следећи начин: од испитаника се тражило да напишу рад на задату тему (енгл. *elicited written production task*) и ураде задатак за проверу разумевања језичког материјала, заснован на причи у слици (енгл. *a picture-based comprehension task*). Истраживање је спроведено на узорку испитаника чији матерњи језик не садржи категорију члана.

Аутори су појам „дискурс” објаснили на начин који је погодан за потребе анализе употребе одређеног члана у енглеском језику: „the universe of discourse which is mutually manifest to S[peaker] and H[earer] on-line” (2012: 75). Том приликом су цитирали Хокинса (1978, 1991), који је у свом раду истакао чињеницу да се употреба одређеног члана утврђује у оквиру ширег дискурса који је саговорницима доступан, током самог процеса комуникације. У оквиру дискурса који заједно граде саговорници, али и ширег контекста

који истовремено постоји независно од њих (и на који се они позивају), постоје референти који су (у том контексту) јединствени.

Један од најважнијих циљева аутора био је да се емпиријским путем провери утицај матерњег језика на то које се функције категорије детерминатора најчешће уче. Главно истраживачко питање било је: „...[I]s there empirical evidence that native English speakers interpret definite descriptions as denoting uniquely/maximally in the discourse, and interpret demonstrative descriptions as referring to the immediately salient referent(s)?” (ibid, 78).

Као одговор, наглашава се следеће: Многа правила за употребу одређеног члана у енглеском језику истичу да би га требало употребити у оним ситуацијама када је реч о појму који је јединствен у контексту целог света (Сунце, пирамиде у Египту, Ајфелова кула и слично). Међутим, не помиње се да се овај принцип може применити и у контекстима различитог опсега, односно у оквиру много уже дефинисаних дискурских сегмената, где се такође може одредити јединственост референта (семантички оквири, на пример). Другим речима, контекст или простор који се изграђује током једног дискурса, између два или више саговорника, не поклапа се увек са целим светом који нам је познат, нити је то потребно за успостављање референцијалних односа.

Аутори се у овом раду позивају на идеју о контрастирању референата у неком контексту као на одлику карактеристичну само за показне заменице, а да притом не помињу могућност употребе истог принципа у оквиру анализе употребе одређеног члана:

„...[W]hy a demonstrative description is used instead of the unmarked definite description is implication of contrast: use of a demonstrative implies that the property attributed to the referent is not borne by other members of the relevant contrast set” (ibid, 74).

Свакако, потребно је издвојити да су аутори нагласили да се овакво објашњење користи у случајевима када је потребно истаћи разлику између два ентитета исте врсте, односно типа (на пример, две жене), а не два различита ентитета (рецимо, мушкарац и жена). Притом, морамо напоменути да први случај не искључује употребу одређеног члана у ситуацији када имамо додатне информације о ентитетима или пак податке о њиховим обележјима, на основу којих их је могуће супротставити и једну инстанцу истаћи

као средиште пажње у односу на другу. Дакле, и чланови као граматичка категорија одражавају контраст, а не само показне заменице, како аутори наводе.

### **10.2.2. Анђелик Ван Хаут, Кејтлин Хариган и Џесика де Вилијерс**

Ван Хаут и др. (van Hout et al. 2010) истраживали су чланове у енглеском језику у контексту вођених вежбања (енгл. *structured elicitation*) на узорку предшколске деце. Циљ овог истраживања био је да се испита превише честа употреба одређеног члана међу овим ученицима. У другом делу истраживања, аутори су користили слике, односно низове слика, а задатак за испитанике био је да одреде да ли реченице које прате низове одсликавају ситуацију која је приказана на сликама.

Разлика између неодређеног и одређеног члана у енглеском језику на коју се аутори често позивају у свом раду јесте већ прихваћен и устаљен став да се неодређеним чланом нови референти уводе у дискурс, а да се употребом одређеног члана они „одржавају” у дискурсу. Наш је став да је ово пример релативно једностраног посматрања ситуације, јер се увођење новог референта у дискурс може постићи употребом и одређеног члана, на начин на који је то истакао и примерима поткрепио Епстин (2001).

Отвара се и питање тога шта се у дискурсу може сматрати „новим” референтом јер и у говорном и у писаном тексту често наилазимо на директну, али и на индиректну анафору. Самим тим, чињеница да нека реч до сада није била поменута у тексту не значи да је њен референт у потпуности непознат, јер га је можда помоћу асоцијације могуће повезати са претходнопоменути елементом/референтом. Ово у настави енглеског као страног језика може представљати проблем. Уколико се ученицима понавља правило да је нешто „ново” само зато што реч која га уводи до тада није поменута у дискурсном сегменту, то ће неминовно довести до извесног броја грешака у употреби чланова. Те грешке се у теоријском разматрању могу повезати са разликом између улоге и идентитета, који се сматрају функцијом одређеног члана (Епстин 1999, 2001).

Ван Хаут и др. наводе да деца предшколског узраста старости до пет година погрешно употребљавају одређени члан како би у дискурс увела нове референте, јер се у ту сврху у енглеском језику уобичајено користи неодређени члан. Међутим, ово уочено

понашање деце могло би да потврди предложену хипотезу да је употреба одређеног члана начин да се пажња саговорника заједнички усмери на један елемент у дискурсу. Могуће је да деца овим понашањем у предшколском узрасту исказују како разумеју употребу одређеног члана: уколико је њихова пажња везана за неки референт, уколико је он средиште њихове пажње, углавном због егоцентричног погледа на свет који је карактеристичан за ово старосно доба, онда је употреба одређеног члана можда и оправдана.

О томе да егоцентрични поглед на свет утиче на употребу одређеног члана истакла је Де Кат (2013). У закључку свог излагања на тему везе између доступности и референцијалних односа, Арнолд и Грифин (Arnold & Griffin, 2007) наводе да би деца требало да науче да доступност није дефинисана на егоцентричан начин и да нам језичке јединице употребљене у дискурсу, као и редослед којим се у дискурс уводе референти, дају увид у то шта наш саговорник сматра доступним. Притом, како наводе Зулаика и Хавијер (Zulaika & Javier, 2011), они референти који су у неком тренутку најдоступнији су истовремено и средиште пажње учесника у дискурсу.

Приликом закључивања да је употреба одређеног члана оправдана узимамо у обзир и начин на који су Ван Хаут и др. (2010) долазили до података, односно до примера које је изговорила ова група деце. Задаци који су за децу припремани били су такви да је везивање пажње било неминовно, да су референти били доступни у непосредном дететовом окружењу и да се није радило о спонтаној продукцији, као што би то био случај у слободном говору.<sup>70</sup> Такође, као што је Епстин (1999, 2001) показао и као што често сами можемо да се уверимо слушајући језик који се употребљава у медијима или у свакодневном разговору, људи често започињу нове сегменте разговора уводећи нове референте употребом одређеног члана. Тиме се неки елемент директно намеће као средиште заједничке пажње саговорника и то се не сматра примером нетачне или неприлагођене употребе одређеног члана. Могуће је да деца само спонтано показују употребу оних закључака до којих су подсвесно дошла. Наш став је да их због тога не би

---

<sup>70</sup> Већина аутора је сагласна да до пречесте употребе одређеног члана долази када је референт визуелно доступан или када је већ уведен у дискурс. У оквиру наше предложене хипотезе, те две ствари доводе до истог ефекта.



требало критиковати, већ да би требало искористити ове податке да бисмо разјаснили како деца уче о употреби одређеног члана.

Штавише, наш је став да разлику не треба тражити у томе да ли је одређени члан употребљен деиктички или анафорички, што неки аутори сматрају образложењем за пречесту употребу одређеног члана код деце. Било пример једне или друге употребе, у оба случаја исход је исти: истичемо неки елемент/референт у односу на све остале који се могу наћи у неком омеђеном контексту, односно менталном простору. И аутори сами наводе (2010: 1974) да је уколико стоји тврдња „a specific item is singled out visually”, употреба одређеног члана оправдана, било да је реч о непосредном физичком контексту, било ситуацији у којој метафорички истичемо нешто „у визуелном смислу”.

Пречеста употреба одређеног члана приписују се и чињеници да деца још увек не праве разлику између онога што је доступно њима као говорницима и онога што је доступно њиховим саговорницима, те да употреби чланова приступају са већ поменуте егоцентричне позиције (Маратсос (Maratsos), 1974). Сматра се да деца претпостављају да је оно што они виде истовремено и оно што осталима привлачи пажњу, доступно и њиховом саговорнику, и то на исти начин. Употреба одређеног члана одлика је само дечје тачке гледишта (Ван Хаут, 2010: 1974). Свакако, ово су у великој мери спекулације, јер деца не реагују доследно и увек исто у различитим експерименталним ситуацијама. Самим тим, било би потребно анализирати све примере припремљене за експериментално истраживање како би се могао донети неки опсежнији закључак.

Ван Хаут и др. се у свом раду ослањају и на контраст, при чему о слушаоцу наводе следеће: „...[The hearer] engages the speaker perspective by considering the other forms that a speaker might have chosen to express her message, but did not” (ibid, 1976). Наш је став да је наведено битна одлика употребе чланова јер не истиче да се чланови употребљавају само за једноставно потврђивање постојања или јединствености већ оставља и отворену могућност да употреба неког члана може у дискурс увести и додатна „значења”. Можда је један од узрока проблема који настаје у вези с употребом чланова у енглеском језику тај

што се и одређеним и неодређеним чланом могу увести нови референти, а да одлука о избору, као и намера самог говорника, зависи од контекста.<sup>71</sup>

На крају истраживања, уочена је статистички значајна разлика између испитаника предшколског узраста и контролне групе испитаника, одраслих изворних говорника енглеског језика, када је у питању разумевање употребе одређеног члана у енглеском језику. Аутори су закључили да групе предшколских испитаника сматрају да одређени члан има двоструко значење, јер га употребљавају и за „нове” и за већ познате референте. Такође тврде, као што је раније разматрано, да је само присуство референата на слици довољно да их сматрају одређеним и употребљавају одређени члан када о њима говоре (ibid, 1982). Међу децом предшколског узраста могуће је да „visual support take[s] precedence over the linguistic context” (ibid).

Интересантно је да ова група аутора у коначној дискусији свог рада, без обзира на то што је често потенцирала чињеницу да присуство референта у визуелном смислу утиче на већу учесталост употребе одређеног члана, закључила да се прекомерна употреба још и чешће јавља у ситуацијама када нема визуелног приказа и доводе у питање могућност да ли визуелни приказ референта уопште утиче на употребу одређеног члана код одраслих изворних говорника укључених у њихово истраживање (ibid, 1988).

### 10.2.3. Данијел Метјуз, Елена Ливен, Ана Тикстон и Мајкл Томасело

Метјуз и др. (Matthews et al. 2006) у свом су истраживању у којем су учествовала деца предшколског узраста (изворни говорници енглеског језика) разматрали који је од два могућа начина за утврђивање „доступности” (енгл. *availability*) референта деци једноставнији: да ли путем дискурса или путем перцепције (енгл. *through discourse* или *perceptually*). Окосница експерименталног дела истраживања били су 15 видео-снимака лутака које су радиле различите ствари. У оквиру истраживања, аутори су варирали неколико параметара: да ли дететов саговорник може да види исти видео-снимак као и дете или не, те да ли је потребно да дете преприча садржај снимка неком ко је снимак сам

---

<sup>71</sup> Из тог разлога, наш је став да правила која се сада користе у уџбеницима не одсликавају све особености чланова енглеског језика, пре свега одређеног члана.

видео или неком ко није. У анализи података, аутори су се усредсредили на учесталост заменица и (целих) именичких фраза које су деца у својим објашњењима користила. Закључак до ког су дошли био је да је деца узраста од 2 до 4 године лакше да разликују дато од новог (енгл. *given/new*) на основу постојећег дискурса него на основу контекста који им је доступан путем њихових чула, односно само перцепцијом.

Циљ истраживања био је да се одреди до које мере дете може да утврди да ли је неки референт његовом саговорнику доступан из непосредног контекста, путем чула или на основу контекста већ претходно успостављеног дискурса. За децу овог узраста, то није једноставан когнитивни задатак. У његовом даљем развоју биће потребно и да дете схвати да самим тим што је нешто саговорнику доступно – не значи да му је и познато.

Циљ је да се сви нови референти уведу употребом именичке фразе у споју са неким чланом, чиме би се и доступност референта истакла, што је, како аутори наводе, у вези и са граматичким функцијама делова реченице или употребом неке речи.<sup>72</sup> Често се у разговору са децом заменице користе за референте који имају функцију субјекта у реченици, док се објекат који трпи радњу уводи употребом именичке фразе у споју са неким чланом.

Када је у питању дискурсни контекст, аутори су установили да он у много већој мери од непосредног претходног контекста утиче на избор језичке јединице која успоставља референцијалне односе. На постављено питање „Шта се десило?“, деца су чешће одговарала употребом именичких фраза у споју са чланом.<sup>73</sup>

Аутори су установили да деца овако малог узраста могу да установе када се референт помиње у претходном дискурсу. Тврдњу су експериментално проверили установивши да ће деца чешће одговарати употребом заменице, уместо поновљеном именицом, што представља реакцију на стимулус већ дат у разговору. Другим речима,

---

<sup>72</sup> Избор речи је битан за успостављање референцијалних односа, јер није увек потребно да се иста реч понови будући да се исти референт може описати и на другачији начин (директна и индиректна анафора).

<sup>73</sup> Када су у питању ова два контекста, непосредни и контекст претходног дискурса, постоји могућност да је когнитивно оптерећење приликом превођења велико јер се у различитим тренуцима мора позивати некад на један, некад на други контекст. Такође, у обзир морају узети коме се обраћају и улогу из које се неком обраћају. Континуитет је врло битан у дискурсу, а самим тим што се нешто први пут помиње, не значи да је ново у дискурсу.

деца прилагођавају оно што ће рећи ономе што је претходно било изречено у разговору са саговорником. Намеће се питање да ли је то последица тога што је претходни дискурс нешто што два саговорника деле или нечег чему су већ прилагодили своја тумачења.

У последњу групу радова приказаних овом приликом спадају они који су послужили као модел за истраживање спроведено у овој дисертацији.

#### **10.2.4. Кеминз**

Кеминз (Kemenes, 2012) у свом истраживању директно на употребу одређеног члана у одломку из књижевног текста примењује Епстинов теоријски оквир заснован на контексту дискурса. Аутор је истакао мноштво менталних простора који се изграђују у оквиру кратког одломка из дела *Heart of Darkness* и истакао међусобне везе које се између њих развијају првенствено употребом одређеног члана. Притом, пажњу је посветио увођењу улога употребом неодређеног и одређеног члана, и то на следећи начин: његов закључак је да је, уколико се улога уведе именичком фразом у споју са неодређеним чланом, неопходно да се мрежа менталних простора даље развија кроз могуће идентитете ове улоге доступне у контексту самог одломка; уколико се улога уведе именичком фразом у споју са одређеним чланом, директно се омогућава приступ простору који је тренутно у центру пажње, без потребе да се позивамо на појединачне идентитете, што се одражава на број и међусобну повезаност менталних простора.

#### **10.2.5. Вен Хуонг**

Хуонг (2005) уочава да су међу вијетнамском популацијом ученика енглеског као страног језика, као и на напредном нивоу студија и познавања енглеског језика, грешке у употреби чланова и даље присутне. С једне стране, овај проблем је у наведеној популацији присутан и због непостојања одговарајуће граматичке категорије у матерњим језицима ових испитаника. С друге, овај проблем може се, у некој мери, сматрати и последицом утицаја упутстава. У свом истраживању, Хуонг је поредио ефекат „традиционалног” приступа анализи употребе одређеног члана у енглеском језику и другог могућег приступа

који се заснива на когнитивној граматички. <sup>74</sup> Један од разлога које аутор наводи за поређење ова два приступа јесте да је циљ његовог истраживања био да се развије нов процес упутстава који би ученицима енглеског као страног језика могао да помогне са преобимним међусобно неповезаним правилима за употребу чланова у енглеском језику која су ученици често у обавези да науче напамет. Истраживачки рад одвијао се под окриљем хипотезе да би група испитаника/ученика која је била изложена „когнитивистичком” приступу постигла бољи успех када је у питању употреба чланова у енглеском језику.

Хуонг је у своје истраживање укључио 67 студената четврте (завршне) године студија англистике. Испитаници су подељени у две подгрупе и током пет недеља у оквиру часова у трајању од по 90 минута недељно похађали су наставу у складу са предвиђеним експерименталним и традиционалним програмом. У овом истраживању није било контролне групе, већ су испитаници сами себи били контролна група. Пре почетка истраживања урадили су два претходна теста како би се добили подаци о томе колико познају употребу чланова у енглеском језику. Ти резултати касније су упоређивани са резултатима које су исти испитаници постигли након пет недеља рада са истраживачем, прикупљени у оквиру два накнадна теста.

Настава која је припремана за „когнитивну” групу ауторско је дело Хуонг и Верспур, док је настава која је припремана за „традиционалну” групу заснована на материјалу који се може наћи у уџбеницима који се редовно користе у матичној установи где испитаници похађају наставу. Током експерименталног процеса испитаници су на енглеском језику добијали упутства о употреби чланова у енглеском језику. Упутства је аутор директно саопштавао испитаницима у термину предвиђеном за рад са њима. Иако је ауторова намера била да покуша да осмисли програм упутстава који ће испитаницима разјаснити број (неповезаних) правила које ученици морају да савладају у вези са употребом чланова у енглеском језику, он их није спајао или поједноставио, већ само објашњавао кроз призму когнитивне граматике. „Традиционална” група добијала је

---

<sup>74</sup> Поређење утицаја традиционалног приступа и приступа заснованог на когнитивној граматички на примеру употребе тачног времена у енглеском језику су у свом истраживању извршили Бијелак и Повлак (Bielak & Pawlak, 2013).

упутства о бројивости именица, о анафоричкој употреби чланова, о генеричкој употреби чланова, између осталог, док је „когнитивна” група добијала упутства о одликама (не)одређености, бројивости именица (енгл. *(un)boundedness*) и, на крају, о употреби чланова уз властите изменице. Знање испитаника је аутор проверио употребом различитих вежбања, попуњавањем празнина у тексту (енгл. *gap-filling*) и исправљањем грешака (енгл. *error correction*).

Након статистичке анализе података, није уочена разлика у учинку у оквиру два претходна теста, па су ти резултати комбиновани и упоређивани са појединачним резултатима два накнадна теста. После првог накнадног теста, уочена је статистички значајна разлика између група, и то у корист „когнитивне” групе, које је показала и већи степен хомогености у погледу датих одговора. Међутим, на другом накнадном тесту, који је испитаницима дат две недеље по завршетку истраживања, разлике које су уочене између група биле су велике, али не и статистички значајне.

Међутим, тзв. пост-хок текст<sup>75</sup> показао је да је „когнитивна” група правила значајно мање грешака од „традиционалне” групе у погледу употребе одређеног члана у енглеском језику, што указује на ефикасност примењеног програма упутства. У даље резултате истраживања убраја се и боље познавање употребе неодређеног члана у енглеском језику, које су показали испитаници когнитивне групе. На крају, Хуонг је навео да се хипотеза о ефекту когнитивног приступа на наставу која се тиче употребе чланова у енглеском језику може само делимично потврдити, али да су постигнути резултати довољно охрабрујући да се са овом врстом истраживања може наставити.

### **10.2.6. Марјолејн Верспур**

Верспур (у штампи) даље је наставила са радом који је започела са аутором Хуонгом, тиме што је самостално унела измене у наставни програм који је коришћен у горенаведеној тези. У материјал коришћен у истраживању укључила је и визуелне приказе правила, а у сам наставни део унела метафору као наставно средство.

---

<sup>75</sup> *Пост-хок тест* је статистичка анализа којом се утврђују разлике између група испитаника.

Циљна група су у њеном раду опет били ученици енглеског језика који су азијског порекла, а истраживање је било лонгитудиналног типа (у овој студији случаја пратио се ток развоја језичких способности двоје испитаника), уз проверу знања кроз претходне и накнадне тестове. Рад испитаника праћен је укупно четрнаест недеља. Првих шест недеља пратила је рад испитаника у периоду који је претходио давању упутстава о употреби чланова у енглеском језику кроз теоријски оквир когнитивне граматике. У том тренутку испитаници су добијали само упутства која се тичу писања академских радова у оквиру мастер курса који су похађали. По истеку првих шест недеља и након прикупљања ауторских текстова испитаника, Верспур је организовала двочасовну наставу о употреби чланова у енглеском језику, развијану у оквирима когнитивне граматике. Након тога, уследило је још осам недеља часова писања са испитаницима, где су прикупљани подаци за каснији накнадни тест. Како је материјал који је коришћен за анализу био у форми писаног рада испитаника, употреба одређеног члана оцењивана је као (не)прихватљива у складу са знањем и очекивањима о томе који би члан изворни говорник енглеског језика у датом контексту употребио.

Током првих шест недеља пре истраживања, испитаници су показали уједначен ниво у прављењу грешака. Након упутстава, у почетку је дошло до погоршања у њиховом учинку, да би тек две недеље након самог часа упутстава дошло до побољшања у њиховим резултатима. На крају експерименталног програма, један од испитаника показао је, и задржао, знатно већи ниво познавања употребе чланова у енглеском језику, док је други испитаник забележио мањи напредак и у већој мери се вратио свом устаљеном начину употребе чланова.

У закључку истраживања ауторка је потврдила налазе до којих је раније дошла, наиме, да се процес учења не одвија линеарно, већ да је пун успона и падова који су у некој мери и непредвидиви. То значи да постоји могућност да би додатни накнадни тест могао показати другачије резултате, у случају да је био примећен још неколико недеља након истека самог експерименталног програма. Ауторка такође закључује да је испитанике потребно излагати упутствима која се ослањају на теоријски оквир когнитивне лингвистике током знатно дужег временског периода како би се дошло до трајнијих резултата. Проблем у недоследности излагања стимулусу доводи до тога да другачији

приступи употреби чланова енглеског језика остављају већи утицај на испитанике, што можда указује и на потребу да се са овом предложеном методом упутстава започне много раније током образовања испитаника.

У свом раду ауторка је изнела и друге податке који су значајни за циљеве и методе истраживања предложеног у овој дисертацији. Њена уводна разматрања тичу се типичних проблема који се јављају код ученика енглеског као страног језика, између осталог и као последица разлика које постоје између енглеског и њиховог матерњег језика. У овом случају, Верспур је истакла потенцијално проблематичну ситуацију која се јавља када се иста именица у енглеском језику може користити и као бројива и као небројива (примери који су обрађивани у току ауторкиних двосатних упутстава укључују *wine* и *fire*, што је илустровано следећим примерима: *France is a great producer of wine*, *This is a great wine* и *The news spread like fire*, *Several fires caused the great Australian fire this year*). Ауторка наводи да је ово последица различитих тумачења ситуација, које се разликују од језика до језика.

Због сложености теоријског оквира скупа упутстава, ауторка је одлучила да их својим ученицима пренесе на једноставан и разумљив начин, и то употребом визуелних материјала и метафоре. Сав припремљени материјал, а нарочито визуелни, осмишљаван је у складу са следећим теоријским објашњењем одређености: „The Speaker and Addressee have established ‘mental contact’ for the ‘referent of an instance’ ” (Ланакер, 1991: 91). Визуелно је било потребно приказати и идеју о „менталном контакту” и „референту једне инстанце”. У ту сврху коришћене су фотографије људи који заједно гледају у неки предмет или ситуацију која им заједнички држи пажњу, а референт је илустрован кроз скуп слика где се иста ситуација може тумачити на два различита начина. У овом случају, приказана група од пет звезда могла би се сматрати групом неповезаних појединачних примера звезда или јединственом констелацијом. У случају када је из групе истих предмета ради објашњавања неког концепта било потребно издвојити само један члан групе, он је неретко другом бојом истицан у односу на остале чланове те исте групе (доста налик подели на шару и позадину). Визуелни приказ материјала, како ауторка наводи, има за циљ да ученицима појасни кључне концепте и да средиште њихове пажње усмери ка



врло општим принципима (употребе) који би се онда даље могли применити на појединачне примере.

Поред осврта који је Верспур дала на садржај и начин приказивања упутстава, али без пуно детаља, ауторка је прокоментарисала и неприкладност уџбеника који се користе у настави страног језика, а који ученике једноставно наводе да памте правила. Она истиче да:

„[A] cognitive linguistic approach to teaching articles may be useful because instead of exposing learners to arbitrary, structural rules, the students become aware of the conceptualization involved in deciding which article to use. [...] and recognize the meaningful relationships between the different uses of a particular form. The advantage of such a CL approach to teaching language is that it helps raise awareness of form-meaning connections, and that once an L2 learner recognizes these connections, he or she may be better able to recognize, remember and apply them” (Верспур, у штампи).

Једна ставка наведена у овом раду јесте да је врло тешко пронаћи теоријски оквир који би могао објаснити скоро сваку употребу чланова у енглеском језику. Овакав став последица је чињенице да се многе употребе чланова у „традиционалном” приступу сматрају „изузетима”. Она се може превазићи или покушајима да се објасни сваки изузетак или развијањем теорије која ће обухватити највећи број случајева употребе неког члана у енглеском језику. Затим, не може се утицати на многе факторе од којих зависи степен до ког ће ученик страног језика бити у могућности да га савлада: године старости, степен изложености језику, начин давања упутстава, процес фосилизације (енгл. *fossilization*), нелинеарни ток учења, између осталог. Штавише, у неким круговима прихваћен је став да погрешна употреба неког члана неће онемогућити комуникацију међу људима, што се може сматрати отежавајућим околностима у настави страног језика.

### **10.2.7. Марјолејн Верспур и Вен Хуонг**

Још један рад аутора Верспур и Хуонг (2008) бавио се применом когнитивистичких метода у настави енглеског језика, на примеру употребе чланова у њему.

Аутори као проблематичну, а истовремено и честу, употребу одређеног члана у енглеском језику истичу друго спомињање референта (у „традиционалном” приступу назива се још и анафоричка употреба), за коју тврде да је „easily falsified”, као што је чинио и Епстин (1999, 2001), односно да се статус правила другог спомињања референта као значајног лако може оповргнути. То показујемо помоћу два примера – први аутора Верспур и Хуонг (2008) и други аутора Епстина (2001), који су на два различита начина приступили истицању недоследности поменутог правила:

„Minerals are abundant in nature. The earth is made up of minerals, and even the most valuable minerals are found in common rocks everywhere.”

„This use of the is illustrated by the opening sentence of Hemingway’s A Farewell to Arms (20):

In the late summer of that year we lived in a house in a village that looked across the river and the plain to the mountains.”

Аутори наводе да је потребан алтернативни приступ да ученици више не би напамет учили правила, већ да би разумели шта „значи” употреба сваке „форме”. Како когнитивна лингвистика у први план ставља везе између „форме” и „значења”, она самим тим пружа прикладан теоријски оквир за истраживања ове врсте. Када се једном успоставе значењски односи између форми, лакше ће се разумети њихова употреба. Овај став прихватили смо као полазну тачку истраживања које се предлаже у овој дисертацији. Аутори сами наводе, као што су то чинили и раније, да се у свом раду ослањају на теоријска разматрања Ланакера (1991), и то пре свега на његову дефиницију одређености, коју смо претходно већ навели, али и утемељења (енгл. *grounding*) и квантитета (енгл. *quantity*). У свом приступу обради чланова енглеског језика прво су се усредсредили на прототипску, односно најчешћу, употребу ових чланова.

Аутори даље истичу да се питање одређености референта утврђује много пре бројивости именице, што нам може бити показатељ да се „когнитивистички” приступ може применити са више успеха од „традиционалног”. Разматрање о томе да ли је именица употребљена у „бројивом” или „небројивом” смислу, тврде аутори Верспур и Хуонг, траје дуже од разматрања да ли је нека именица употребљена са „одређеним”

значењем. Како је мање времена и напора потребно да се утврди да ли је у питању „одређено” значење од бројивости именице, може се сматрати повољнијим за ученике страног језика. Са ауторима смо такође сагласни да није потребно правити разлику између генеричке и специфичне употребе одређеног члана и да се кроз поређење јасно могу показати разлике које се јављају када се у истом контексту употребе два различита члана.<sup>76</sup>

Ипак, центар пажње у овом раду није на поређењу употребе два различита члана, већ на томе да се пореде два различита референта у неком простору како би се, када је то потребно, жељени референти нагласили ради одређивања истакнутости само једног од њих, који би био средиште заједничке пажње саговорника. Успостављање (заједничког) менталног контакта са циљним референтом довољно је да се разлика између генеричког и специфичног чини сувишном: разлика је, наводе Верспур и Хуонг, само у домену „инстанцијације”, наиме, физичком или апстрактном контексту. Разлика која се прави може се илустровати на примеру семантичких оквира, односно разлике између улоге и идентитета: између „типа”, с једне стране, и појединачне „инстанце” тог типа, с друге. Заједничка пажња може бити усмерена само на идентитет који се „надмеће” са другим референтима у контексту у коме се налазе или само на улогу. У потоњем случају се „надмеће” са другим улогама које чине један оквир.

Како су аутори већ истакли, у когнитивној граматици свака именичка фраза мора бити „утемељена” и „квантификована”. Утемељење се доводи у везу са самим учесницима у неком дискурсу. Дакле, то да ли ће референт бити уведен именичком фразом у споју са одређеним чланом (уместо са неодређеним или нултим) често зависи од говорника и од тога колико заједничке пажње он жели да усмери на жељени референт.

Аутори се у свом оформљеном програму упутстава ослањају на Јесперсенову (1949) идеју о препознатљивости. Они сматрају да што нам је неки концепт познатији, све има мање разлога да се конкретна именица нађе у споју са одређеним чланом. То су илустровали на примеру (различитих) имена. Тиме би се објасниле и многе употребе

---

<sup>76</sup> Као што смо већ истакли, Хуанг (2000) говори о томе да не постоји само једно „тачно” решење приликом одабира језичке јединице за успостављање референцијалних односа и да избор зависи од тумачења говорника.

одређеног члана или неупотребљавање одређеног члана, укључујући и примере *by bus, on TV* (сличне примере можемо наћи и у Кверк, 1985).

### 10.2.8. Бенцамин Вајт

Бенцамин Вајт (2010) у својој докторској дисертацији истакао је проблем прекобројних међусобно неповезаних правила и мноштва изузетака који чине „традиционални” приступ анализе чланова. Као последицу добијамо отежан процес учења. У циљу поједностављења, Вајт се определио за систематичну концептуализацију као универзални принцип у објашњавању употреба чланова. Направио је нови начин објашњења заснован на схематским приказима и применио га током петонедељног експерименталног рада са својим испитаницима. Након тога, уследила је провера учинка.

Циљ аутора био је да предложи теоријски оквир за објашњење употребе чланова заснован на свеобухватној схеми, где би се они повезали у јединствени систем који се једноставно може разумети. Тиме би се повећало разумевање ученика и правила више не би морала да се уче напамет.

У оквиру истраживања, аутор је прво дао анализу уџбеника које ученици азијског порекла често користе у редовној настави енглеског језика како би истакао њихове недостатке. Након тога је од једног дела своје популације испитаника (наставника енглеског језика) тражио да својим речима објасне употребе одређеног члана које се јављају у свакодневном спонтаном говору, уместо употреба илустрованих у конструисаним примерима који се могу наћи у уџбеницима. Међу примерима које је требало објаснити било је и употреба именичких фраза у споју са одређеним чланом којима су се у дискурс уводили референти који се први пут помињу. Испитаници су најчешће у својим објашњењима прибегавали квалификацијама као што су *одређен референт* или *колокација*. Аутор је као закључак истакао да је већина наставника показала недоследност и несигурност при објашњавању употреба чланова у енглеском језику, између осталог зато што се објашњења која се могу наћи у уџбеницима не могу применити у свим примерима који су наведени у истраживању. Такође, без обзира на то што употреба одређеног члана зависи од контекста, па самим тим и говорника и саговорника,

наставници су избегавали да се у својим објашњењима позову било на писца/говорника, било на читаоца/саговорника. Њихов општи утисак био је да употреба чланова зависи од колокација самог језика, а не од организованих правила.

Вајт се у оквиру који је предложио усредредио на истицање заједничких одлика различитих употреба чланова. У ту сврху, навео је неколико значајних оквира: „The discourse frame is an abstract conceptual space to which the speaker/writer and hearer/reader have access. It is a mental space evoked through the use of the definite article. Within it are mental representations or conceptualizations of entities that are distinguishable from one another... Thus, the use of the definite article amounts to a form of abstract deixis, where the speaker points to one representation within a mental space. The discourse frame may be broken down into three sub-frames: the situation, concept and text frames. The contents of the discourse frame may vary depending on the sub-frame from which it is being viewed” (2010: 57).

Ситуациони оквир користи се за објашњавање употреба одређеног члана у непосредном физичком оквиру (енгл. *visible situation use*). Концептуални оквири представљају семантичке оквире (Филмор, 1976), при чему учествују у тумачењу ситуација које се заснивају на знању и искуству које имамо о свету око нас. Они представљају апстрактнију верзију ситуационог оквира. Појашњења ради, аутор је навео следећи пример и објашњење: „The tiger is a dangerous animal. [...] The mental representation of this referent is uniquely identifiable in a frame filled with other classes of animals” (2010: 61) Текстуални оквир је такође апстрактно проширење ситуационог оквира, који се састоји од менталних представа ентитета који се спомињу у разговору или тексту који се тренутно остварује. Садржај овог оквира мења се временом, односно кроз ток дискурса.

Иако аутор није експлицитно навео истакнутост у дискурсу, доста је говорио о ономе што је Епстин назвао „надметањем”: „Like pointing a finger toward one individual within a framed group portrait, use of the definite article points toward one representation among others in a mental space” (ibid, 63–64) и „...for an NP headed by *the*, the mental representation is of an entity construed against a backdrop of distinct entities within the discourse frame” (ibid, 67, наглашено у оригиналу). Самим тим, референте именичких фраза у споју са неодређеним или нултим чланом требало би потражити ван дискурсног оквира, што значи

да је потребно изградити или потражити други ментални простор. Погрешна употреба језичке јединице или неразумевање употребе одговарајуће језичке јединице понекад доводи до изградње и преласка у погрешан ментални простор, што онемогућава успостављање одговарајућих референцијалних односа.

У наредном делу истраживања аутор је исти задатак поставио ученицима енглеског језика. Од њих је тражио да објасне употребу чланова у спонтаној свакодневној употреби језика. Међутим, у овом случају објашњења су уследила након што су испитаници добили упутства о томе како би требало сагледати чланове у енглеском језику: „[A] schema through which to map multiple uses of the same article to one abstract meaning” (ibid, 149). Аутор је у одговорима испитаника уочио следеће, што је приписао утицају упутстава: повећану доследност у датим одговорима (за разлику од мноштва различитих одговора које су испитивани наставници понудили), мањи број објашњења која су се заснивала на синтаксичким одликама реченице и објашњења која су се у већој мери заснивала на сликовним приказима. Ауторов закључак био је да предложена упутства могу представити основу за даља разматрања измена у упутствима о употреби чланова у енглеском језику.

## II ЕМПИРИЈСКА АНАЛИЗА

### 11.МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању чији су резултати представљени на следећим страницама учествовала је група ученика енглеског језика која је током девет недеља пратила експериментални програм наставе енглеског језика. Програм је био заснован на когнитивистичком приступу употреби одређеног члана и у оквиру њега коришћене су анимације којима је подела материјала на шару и позадину (у визуелном смислу) представљања као прототипска употреба одређеног члана: наглашавање истакнутости референта у дискурсу.

При избору статистичких анализа и опште организације истраживања водили смо се радовима следећих аутора: Браун и Роџерс (Brown & Rodgers, 2002), Дикајзер (De Keyser, 2007), Дорнијај (Dornyei, 2003), Глин и Фишер (Glynn & Fischer, 2010), Гас и Маки (Gass & Mackey, 2007), Грајс (Gries, 2008), Хејлен, Тамерс и Герертс (Heylen, Tummers, & Geeraerts, 2008), Кравченко (Kravchenko, 2002) и Симпсон (Simpson, 2011). Релевантне информације преузимали смо и из Речника српскохрватског књижевног језика Матице српске (1990).

#### 11.1. Учесници

У истраживању је учествовало 88 испитаника. Искључени су сви испитаници који су своје знање енглеског језика стекли или обогатили студијским боравком у иностранству и земљама енглеског говорног подручја (Ионин и др., 2012).

Учесници су подељени у две групе. Прву групу (60 учесника) чинили су студенти Англистике на Департману за англистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Другу групу (28 учесника) чинили су студенти који су наставу похађали на другим (такозваним нематичним) департманима. То су били студенти Департамана за новинарство

Филозофског факултета Универзитета у Нишу, студенти Машинског факултета Универзитета у Нишу и студенти Учитељског факултета у Јагодини.<sup>77</sup>

Намера нам је била да у истраживање укључимо испитанике чије је знање енглеског језика одговарало нивоу Б2 заједничког европског оквира за познавање енглеског језика (енгл. *Common European Framework of Reference for Languages*), одређеног под покровитељством Савета Европе. Б2 (енгл. *Vantage*) јесте четврти од шест нивоа познавања енглеског језика на скали у распону од А1 (енгл. *Breakthrough*) до С2 (енгл. *Mastery*) нивоа, односно од почетника до ученика који течно говоре енглески.

Неке од главних одлика познавања енглеског језика на нивоу Б2 формално су описане на следећи начин: „Особа овог нивоа знања енглеског језика може самостално и течно да разговара на енглеском језику, да детаљно разуме шта јој саговорник саопштава, чак и у околностима где је због спољашњих фактора тешко чути шта је речено, да започне разговор са неким, да говори када на њу дође ред и да заврши разговор на правилан начин, да без већег напора разговара са изворним говорником енглеског језика, а да притом ни њему не отежа интеракцију, као и да сама исправља грешке у употреби језика које направи” (*Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2014, стр 35, доступно на: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)).

Провера нивоа знања испитаника који су наставу похађали на Департману за англистику Филозофског факултета у Нишу извршена је на пријемном испиту који су испитаници полагали у периоду јун/јул 2013. За процену знања осталих испитаника ослањали смо се на информације које смо добили од наставника или сарадника који су им држали часове предавања или вежби, као што смо се ослањали и на циљеве програма по којима су ти испитаници похађали наставу на својим матичним факултетима.

Одлучено је да циљну групу не чине испитаници који су на крају својих студија (као што је то случај у: Хуонг (2005) или Верспур (у штампи)), већ студенти који су тек на почетку својих академских студија. Намера нам је била да у истраживање укључимо ученике енглеског језика који су најмање били изложени наставном процесу на

---

<sup>77</sup> Разлика у броју учесника последица је услова у којима је истраживање спроведено.



универзитетском нивоу како бисмо са што већом прецизношћу могли да утврдимо потенцијалне последице спроведеног програма упутстава.

Поред поделе студената у зависности од студијског програма по ком похађају наставу, испитаници су даље подељени у зависности од врсте експерименталног програма коме су били изложени. На примеру популације студената Англистике, ова подела подразумевала је три групе: прву експерименталну групу (E1), која је слушала упутства о употреби одређеног члана у енглеском језику направљена на основу рада Епстина (1999, 2001); другу експерименталну групу (E2), која је слушала упутства о употреби одређеног члана у енглеском језику направљена на основу прилагођеног „традиционалног” приступа употреби одређеног члана; и трећу, контролну групу, која није добијала упутства о употреби одређеног члана поред оних која су већ садржана у оквиру редовне наставе енглеског језика. На примеру популације осталих испитаника, услед недовољног броја група испитаника, ова подела подразумевала је две групе: експерименталну групу E1 и контролну групу.

Иако смо у претходно представили оно што називамо „метаупотребом” одређеног члана, у самом експерименталном делу одлучили смо да задржимо и у упутства укључимо све три поделе које је описао Есптин. Намера нам је била да проверимо да ли је било које од ових „когнитивистичких” објашњења уопште могуће применити у пракси, у складу са теоријским оквиром. Наглашавање истакнутости референта у дискурсу као прототипске употребе одређеног члана визуелно је илустровано за сваку употребу одређеног члана у припремљеним анимацијама. Сваки референт именичке фразе у споју са одређеним чланом приказиван је као истакнут, у складу са теоријским оквиром, у визуелној представи материјала.

Студенти Департмана за англистику (њих 60) пре почетка програма били су подељени у три групе за потребе одвијања редовне наставе на овом департману, односно језичких вежби из обавезног предмета Савремени енглески језик 1. Тим групама су насумице додељени статуси прве, односно друге експерименталне групе или контролне групе. Што се студената „нематичних” департмана тиче, због техничких и организационих услова, студенти са Департмана за новинарство Филозофског факултета у Нишу чинили су експерименталну групу 1 (E1), док су студенти Машинског факултета Универзитета у

Нишу и Учитељског факултета у Јагодини заједно чинили контролну групу (укупно њих 28).

По завршетку експерименталног програма, коначан број испитаника (њих 88) утврђен је након што су из истраживања искључени сви учесници који нису радили одређене тестове предвиђене експерименталним програмом. Ту пре свега спада претходни тест (енгл. *pre-test*) и оба завршна накнадна теста (енгл. *post-test*): поновљени тест, накнадни тест 7, и каснији тест, накнадни тест 8. Уколико неко од испитаника није дошао на час када је требало да ради један од ова три кључна теста, искључен је из истраживања. Из истраживања су искључени и они учесници који нису присуствовали часовима упутстава више од два пута. Како је укупно часова упутстава било шест, сматрали смо да је једна трећина изостанака оправдана због понављања материјала у току самих часова упутстава.

Још један податак водио је потенцијалном искључењу испитаника из истраживања: то да ли су полагали неке од светски признатих испита за оцену познавања енглеског језика, као што су: FCE (*Cambridge English: First Certificate*), CAE (*Cambridge English: Advanced*), CPE (*Cambridge English: Proficiency*) или TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). Разлог за ову одлуку била је чињеница да су ти испитаници били изложени додатном, напреднијем изучавању енглеског језика приликом припрема за неки од ових испита или за више више њих. Матерњи језик свих учесника био је српски.

## **11.2. Материјал**

Прикладност припремљеног материјала проверена је у току пилот-истраживања спроведеног неколико месеци пре почетка самог истраживања на млађој групи испитаника од оне којој је истраживање намењено. Тиме су се проверили и технички детаљи око извођења самих часова упутстава, као и то да ли је материјал представљен и укључен у програм прилагођен узрасту и траженом нивоу знања испитаника. У ту сврху, на малом узорку испитаника спроведено је пилот-истраживање у једној од приватних школа

страних језика у Нишу (*Fair Play*) у пролеће 2013.<sup>78</sup> Учесници у пилот-истраживању били су полазници поменуте школе, чији је ниво знања приближно одговарао нивоу знања који смо на почетку истраживања очекивали од наших испитаника на нивоу Б2. Процену знања ове групе испитаника дали су сами наставници, у складу са искуством и програмом који су полазници у том тренутку похађали и на основу резултата постигнутих на завршним испитима предвиђених курсевима које су полазници похађали.

У следећој табели може се наћи сажети приказ материјала (текстова и тестова) који је коришћен у току истраживања, по недељама.

---

<sup>78</sup> За спровођење самог пилот-истраживања тражили смо и добили сагласност власника школе, као и неколико од наставника запослених у тој институцији, којима овом приликом захваљујемо на издвојеном времену и уложеном труду. Из техничких разлога није било могуће спровести пилот-истраживање у неком већем обиму или поновити га неколико пута на примеру различитих група испитаника, што би свакако допринело побољшању квалитета самог истраживања.

**Табела 3. Сажет преглед материјала коришћеног по недељама**

	Врста теста	Недеља истраживања	Остало
Текст 1	Претходни тест	Прва	Тест за проверу општег знања о употреби чланова
Текст 2	Слике	Друга	Упутства за употребу одређеног члана којом се истиче улога
Текст 3	Текст за накнадни тест 1	Друга	Тест за процену непосредног ефекта првог часа упутстава
Текст 4	Слике	Трећа	Упутства за употребу одређеног члана којом се истиче преузимање туђег становишта
Текст 5	Текст за накнадни тест 2	Трећа	Тест за процену непосредног ефекта другог часа упутстава
Текст 6	Слике	Четврта	Упутства за употребу одређеног члана којом се истиче улога
Текст 7	Текст за накнадни тест 3	Четврта	Тест за процену непосредног ефекта трећег часа упутстава
Текст 8	Слике	Пета	Упутства за употребу одређеног члана којом се наглашава истакнутост референта у дискурсу
Текст 9	Текст за накнадни тест 4	Пета	Тест за процену непосредног ефекта четвртог часа упутстава
Текст 10	Слике	Шеста	Упутства за употребу одређеног члана којом се истиче преузимање туђег становишта
Текст 11	Текст за накнадни тест 5	Шеста	Тест за процену непосредног ефекта петог часа упутстава
Текст 12	Слике	Седма	Упутства за употребу одређеног члана којом се наглашава истакнутост референта у дискурсу
Текст 13	Текст за накнадни тест 6	Седма	Тест за процену непосредног ефекта шестог часа упутстава
Текст 1	Текст за поновљени претходни тест, тј. накнадни тест 7)	Осма	Поновљени првобитни тест како би се проверио ефекат читавог програма упутстава
Текст 14	Текст за каснији тест (или накнадни тест 8)	Девета	Каснији тест за процену утицаја проласка времена на показано знање испитаника

Током истраживања испитаници су имали шест недеља упутстава. Свака „когнитивистичка” употреба одређеног члана обрађивана је два пута. Редослед којим су испитаницима представљани у истраживању одређен је насумице: подела на улогу и идентитет, прихватање туђег становишта, подела на улогу и идентитет, истакнутост у дискурсу, становиште. Просечан број примера употребе одређеног члана током сваког скупа упутстава износио је 18.

Као што се из претходне табеле може видети, у материјалу који је коришћен у току истраживања било је текстова представљених у виду анимација коришћених током часова упутстава (њих 6), као и текстова који су послужили као тестови за процену непосредног утицаја упутстава добијених на том истом часу (њих 8). За потребе часова упутстава, на основу текстова 2, 4, 6, 8, 10 и 12 припремљене су анимације које су приказиване испитаницима. На основу текстова 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 и 14 направљени су тестови за проверу знања испитаника о употреби чланова.

Сваки тест заснован је на контекстуализованом тексту. Током упутстава објашњавали смо примере употребе одређеног члана који су се јављали у тексту. Те текстове смо истовремено и пратили сликама. У истраживању је коришћено укупно 14 текстова:

- 6 текстова за илустрована упутстава;
- 6 текстова за тестове за непосредну проверу ефекта упутстава;
- Један претходни тест који је касније у истраживању поновљен као накнадни тест 7;
- Један каснији тест, у истраживању означен као накнадни тест 8.

У тестове за општу проверу знања спада претходни тест, поновљени тест (накнадни тест 7) и каснији тест (накнадни тест 8). Накнадни тестови 1–6 коришћени су за непосредну процену ефекта часова упутстава.

Текстови нису ауторово оригинално дело, већ спадају у материјал који се користи на редовним часовима на Департману за англистику. Сви текстови прилагођени су потребама истраживања.

Сваки тест за проверу знања захтевао је од испитаника да празнине остављене у тексту попуне неким од чланова енглеског језика. Претходни тест, поновљени тест (накнадни тест 7) и каснији тест (накнадни тест 8) о члановима садржали су по шест

празнина за сваку од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана описаних групи E1. Остали тестови нису имали уједначен број празнина за сваку од три употребе одређеног члана, јер је сваки накнадни тест пратио по један скуп правила осмишљених за сваку од три употребе одређеног члана понаособ. Иако су се упутства разликовала за групе E1 и E2, истих 14 текстова коришћено је у раду са све три групе (E1, E2 и контролна група).

Након сваког часа упутстава уследио би по један тест за проверу знања о употреби одређеног члана обрађиваној на том конкретном часу.

Следи преглед употребљених текстова према редоследу којим су дати, уз кратак опис садржаја свих текстова (на местима где су наведена по два текста, први наведени текст је увек онај који је коришћен током упутстава, док је други текст послужио као тест за непосредну проверу знања испитаника):

- Младићу стиже писмо од некога кога је одавно упознао, а физичке карактеристике самог писма младића наводе га да се сети првог сусрета са аутором тог писма.
- Младић иде улицом и, видевши оглас за стан, одлучује се да се у њега усели. Након тога наводе се сви остали чланова домаћинства у коме живи. Текст је спојен са причом о другом младићу, кога изразита хипохондрија доводи до институције у којој се даље информиче о свом стању.
- Два мушкарца налазе се у једној малој соби, уз шта је дат и пратећи опис те тесне собе. Текст је спојен са причом о младој девојци која је уз велике личне муке успела да пребегне из једне земље у другу.
- Текст описује једну железничку станицу, њене препознатљиве одлике и нарочито једног од путника који се ту затекао. Спојен је са причом у којој богатији господин чита писмо које је стигло од управника његовом имања, у коме су набројане његове многоструке обавезе.
- Текст описује повратак младића у своју породичну кућу након много година одсуства. Спојен је са причом у којој се описују једно јутро у дворишту кафане и гости који се у њој налазе.
- Жена са мушкарцем разговара о путу на који се он спрема да крене. Текст је спојен са причом у којој се описује пар у чајџиници и како их конобар услужује.

- Текст је о детету које се родило слепо и неким карактеристикама његовог детињства. Спојен је са причом о детету које се буди усред ноћи и излази напоље како би се присетило догађаја из детињства које је поделило са својим оцем.

### 11.3. Упутства

Сва упутства дата у оквиру овог истраживања била су експлицитног типа.

У складу са хипотезом о томе да се употреба одређеног члана може довести у везу са поделом на шару и позадину, било је важно пронаћи нешто што би било одговарајући посредник да би се таква подела могла јасно приказати. Избор је свакако водио ка визуелном приказу, односно илустрацији као методи која се често користи у оквирима когнитивне лингвистике (Вајт, 2010, Верспур и Хуонг (2008) на примеру употребе чланова, Тајлер (2012), као и Робинсон и Елис (ур, 2008) на примеру модалних глагола и предлога, али и теорије менталних простора). Ради једноставније контроле могућих утицаја на коначне резултате, одлучено је да групе Е1 и Е2 буду изложене идентичном визуелном материјалу. Другим речима, исте слике коришћене су за обе експерименталне групе како би утицај визуелног материјала био исти у свим задацима и за све испитанике (енгл. *equal across tasks*).<sup>79</sup>

За разлику од претходних истраживања (на пример, Димитријевић, 2010), где су употребљаване појединачне реченице и краћи стрипови као подстицај за употребу одређеног члана у енглеском језику, у овом случају је визуелни материјал припремљен у виду низа дводимензионалних слика организованих у целине које су током упутстава приказиване помоћу презентације (pptx формат). Како је улога контекста истакнута као један од кључних елемената за одређивање употребе чланова енглеског језика, ниједна реченица из текстова припремљених за часове упутстава није испитаницима представљена или анализирана самостално, већ увек у оквиру неког јасно дефинисаног оквира. Тако је сваки текст коришћен у истраживању сматран целином која се састоји из низа међусобно повезаних ситуација (и одговарајућих менталних простора), у оквиру којих је било

---

<sup>79</sup> Врсте упутстава разликовале су се у складу са врстом експерименталне групе.

потребно одредити употребу одређеног члана у складу са током приче и начином на који је говорник приказује.

Како бисмо у што већој мери укључили контекст у објашњења која смо користили у раду са испитаницима, у раду са групом E2 често смо наводили већи број односних реченица или атрибута како бисмо успоставили контраст између жељеног референта и референата у контексту у коме се јавља. Намера нам је била да представимо важну улогу коју дискурс има у успостављању и одржавању референцијалних односа, те да испитаницима укажемо на то да се у њему могу наћи сви неопходни елементи како не би дошло до грешке у њиховом успостављању.

Пре почетка експерименталног програма, одлучено је да се у току упутстава не употребљавају такозвани стручни термини (Вајт, 2010) да се код испитаника не би изазвала несигурност или чак и неразумевање. За све три предложене употребе одређеног члана одабрани су „једноставнији” називи. Тако је истакнутост у дискурсу постала нешто што је *important for the story*, туђе становиште постало је *pretending to be another character*, а улоге су објашњење помоћу семантичких оквира: *things which typically go together*.

Није био „поједностављен” само програм упутстава по коме је радила група E1, штавише, то је био случај и са програмом по коме је радила група E2. И та група испитаника бирала је између три могућа објашњења за употребу одређеног члана, поједностављених „традиционалних” објашњења која се тичу синтаксичке структуре реченице (односно присуства односних реченица и атрибута) и поновног спомињања лексичке јединице.

Како бисмо ограничили количину материјала која се представља испитаницима и како бисмо предупредили могућност да међу испитаницима дође до забуне, чиме они више не би били у могућности да прате даља упутства, тематски смо груписали такозвана традиционална правила. За ово „поједностављење” смо оправдање нашли у већ исказаном ставу да се преклапања не могу наћи само између „когнитивистичких” употреба одређеног члана, већ и између „традиционалних”.

Одлучено је да се та правила пре свега заснивају на синтакси реченица коришћеним на часовима упутстава, са нагласком на присуство премодификације и



постмодификације (у виду како појединачних придева тако и односних реченица, Вајт 2010), као и на присуство предлошких конструкција, нарочито оних чије се значење може довести у везу са употребом генитива у српском језику. Дошли смо до два сажета упутства за употребу одређеног члана која су предочена групи E2: одређени члан употребљавамо када постоји довољно описа и објашњења тако да се тражени референт може без проблема издвојити из масе осталих (у упутствима: *description and explanation*); одређени члан употребљавамо када се јасно из контекста може разумети о ком референту је реч (у упутствима: *understand*), када за то постоји синтаксичко оправдање; када је не сама реч, већ елемент или концепт познат из ранијег дела текста као последица претходног спомињања.

Испитаницима је скретана пажња и на то да објашњења која нам помажу да одредимо када је неопходно употребити одређени члан често нису експлицитно наведена у самом тексту или реченици, те да је некад потребно приступити анализи самог контекста како би се препознао тражени референт (енгл. *hidden description*). Разлог из ког смо навели овакво упутство је тај што ни сама синтакса реченице не даје увек довољно података значајних за решавање проблема употребе одређеног члана.

Често смо се за поновљено представљање три употребе одређеног члана на почетку сваког часа позивали на конкретне примере који су се јавили у тексту обрађиваном на претходном часу не бисмо ли испитанике подсетили на већ утврђена правила и савладан материјал.

Језик упутстава је за све групе увек био енглески како не би било утицаја матерњег језика. Недељни рад са испитаницима није трајао дуже од 30 минута, укључујући и упутства и затим попуњавање теста.

### **11.3.1. Визуелни приказ материјала**

Решење за визуелни приказ прототипске употребе одређеног члана (а самим тим и осталих „когнитивистичких” које је дао Елстин, 1999, 2001) нашли смо у подели на шару и позадину. Самим тим, поједини делови слика визуелно су били истакнути у односу на све остале приказане елементе. С обзиром на то да су слике рађене у црнобелој техници,

референти, које је било потребно истакнути, постали би тамнији у оним тренуцима када су били средиште наше пажње у одређеном делу неког текста. Истакнути елемент визуелно би био наглашен само у току тог сегмента текста, након чега би се боје на слици изједначиле, па онда истакао наредни референт на који је усмеравана наша пажња.

Што се самих анимација тиче, принцип излагања жељеног материјала увек је био исти. Улога слика била је да обезбеде контекст и илуструју поједине делове текстова који су сваки понаособ чинили смислену целину, што је одавало утисак континуитета. Како бисмо ограничили утицај скретања пажње, слике су представљене у црнобелој техници, без додатних и непотребних детаља.

Да би се једноставније омеђио простор у оквиру кога се у том тренутку одвија радња, све слике у склопу анимације имале су посебан визуелно представљен оквир. Сваки оквир требало је да повежемо са по једним простором у који тог тренутка постављамо учеснике и елементе приче, а затим и одређујемо њихове међусобне везе.

Исти принцип организације материјала примењен је у свакој групи слика. Први слајд садржао је краћи преглед циљаног садржаја: у случају групе E1, на првом слајду сваког скупа упутстава увек су прво наведене три употребе одређеног члана, уз пример или објашњење дато у загради. Након краћег поздрава, уследиле би уводне информације о томе да је циљ анимације коју гледају да науче једноставнији начин за употребу одређеног члана у енглеском језику. Истакнутост у дискурсу увек је навођена као главна употреба одређеног члана.

Изузев првих слајдова, на којима су била упутства за обе групе испитаника, остали су били исти за сваку од шест скупова упутстава за групу E1 и E2.

### **11.3.2. Аудитивни садржај материјала**

Како слике не би биле додатно оптерећене материјалом који би испитаницима одвлачио пажњу од представљеног садржаја, аудитивни материјал који је пратио слике садржао је, поред упутстава, и сам текст. Свака реченица текста читала се појединачно како би се испитаници упознали са садржајем, уз одговарајуће слике. Након читања сваке

реченице, посебно су истицане све именичке фразе у споју са одређеним чланом, након чега се приступало објашњавању сваке наведене употребе.

Како бисмо у што већој мери ограничили утицај самог предавача на садржај (брзина говора, замор, одговори на могућа питања и било који други фактори који би сам процес давања упутстава учинили другачијим за обе експерименталне групе), сва упутства су пре почетка истраживања снимљена и после пуштана испитаницима истовремено са сликама.

Ради одржавања средишта пажње испитаника на сам садржај упутстава, на почетку сваког снимка који је пратио ток анимације понављано им је који је циљ упутстава (употреба одређеног члана, односно поједностављење правила за употребу одређеног члана). Испитанике је аутор често подсећао на примере који су претходно коришћени како би се остварио континуитет.

Побринули смо се да у оквиру кратких прича, између два увођења истог референта, уследи пауза од неколико реченица како бисмо проверили да ли су наши испитаници правилно изградили ментални простор или контекст и у њега унели тражене референте, те између њих у оквиру тог простора успоставили тражену везу (Ионин и др., 2012).

Садржај текстова може се наћи у Прилогу 1.

### **11.3.3. Скуп тестова за проверу непосредног ефекта упутстава**

Свих осам тестова за проверу знања испитаника имали су једну заједничку карактеристику: сваки тест садржао је по једно вежбање у оквиру ког је требало остављене празнине попунити неким чланом (енгл. *fill-in-the-blank exercise*). У упутству одштампаном на сваком од тестова унапред су наведени могући одговори (*the*, *a/an* и  $\emptyset$ ). Ова врста вежбања позната је ученицима енглеског језика свих нивоа знања, што је испитаницима требало да даље олакша рад. Поред тога, ова врста вежбања у великој мери олакшава прикупљање података и њихову каснију обраду (кодирње ради даље статистичке обраде података).

Просечан број празнина на сваком накнадном тесту износио је 23. Број празнина које је требало попунити одређеним чланом у сваком тесту увек је био исти (18). Намера нам је била да кроз непромењен број празнина и унапред понуђене одговоре (енгл. *forced-choice elicited production task*) дамо стандардизовану форму свим тестовима.

Први тест је садржао и питања демографског типа, која су се тичала главних одлика испитаника и која су нам помогла при одабиру коначног узорка.

Примери свих тестова могу се наћи у Прилогу 2. Текстовете коришћене током истраживања аутор је сакупио за време свог дугогодишњег рада са ученицима енглеског као страног језика. Сви текстови су у некој форми коришћени у настави енглеског језика и обрађивани на часовима, али не и са испитаницима укљученим у ово истраживање.

#### **11.4.      Метод**

Сви подаци прикупљени су током зимског и летњег семестра школске 2013/2014. године. Зимски семестар протекао је у раду са студентима енглеског језика на Департману за англистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу. У току летњег семестра прикупљани су подаци од студената Департмана за новинарство и студената Машинског факултета Универзитета у Нишу, као и студената Учитељског факултета у Јагодини.

Током фазе планирања, намера нам је била да са испитаницима радимо шест узастопних недеља, а да притом седме недеље, па затим и десете, испитаници раде по још два теста за проверу знања о употреби одређеног члана. Седме недеље би испитаници радили поновљени претходни тест (накнадни тест 7), а десете, након периода забележеног у истраживањима других аутора, и каснији тест, односно накнадни тест 8. Међутим, због пауза у школском календару (укључујући празнике и недеље предвиђене за колоквијуме) као и неких непредвиђених околности, долазило је до пауза између неких часова упутстава.

Будући да је Епстин (1999, 2001) у свом раду истакао три употребе одређеног члана, одлучено је да се свака од ових употреба посебно разматра током два часа упутстава, што нас је укупно довело до шест недеља рада са испитаницима. Часовима

упутстава претходила је недеља за претходни тест, а по завршетку часова упутстава уследиле су још две недеље прикупљања података у оквиру два накнадна теста (тестови 7 и 8). Циљ претходног теста био је да се утврди ниво познавања употребе чланова у енглеском језику, а циљ два накнадна теста био је да се утврди да ли су часови упутстава утицали на употребу чланова код испитаника. За два накнадна теста определили смо се како бисмо могли да проверимо да ли је, уколико позитиван ефекат буде забележен, он само привремен или пак траје дуже. То смо учинили по угледу на истраживање Хуонг (2005), с обзиром на то да су резултати претходних истраживања показали да статистички значајна разлика која се добије између експерименталне и контролне групе често временом избледи. Намера нам је била да испитамо да ли ће се ова тенденција потврдити и на примеру наше групе испитаника.

Предвиђени програм упутстава обухватио је шест од укупно девет недеља истраживања. Са испитаницима смо се сретали сваке недеље, и то када су школски календар или општи услови рада то дозвољавали. Програм рада са студентима различитих студијских програма био је исти. Прве недеље сусрета са испитаницима подељен им је претходни тест (поступак је био исти за све три групе: E1, E2 и контролну групу). Од друге до седме недеље програма једина активност у којој је контролна група учествовала било је попуњавање накнадних тестова. Групе E1 и E2 су у периоду од друге до седме недеље експерименталног програма сваке недеље имале по један час упутстава, након чега су попуњавали исте накнадне тестове као и контролна група како би се мерио могући ефекат тог конкретног скупа упутстава. Последње недеље истраживања испитаницима је подељен накнадни тест по форми сличан претходном тесту. Последњи накнадни тест имао је за циљ да провери дужину трајања могућег ефекта часова упутстава.

Сви учесници су добровољно прихватили да учествују у истраживању након што су их о детаљима и циљевима упознали њихови наставници, а касније, када је то било могуће, у те исте циљеве их је упутио и сам аутор овог истраживања.

Како бисмо били сигурни да ће се испитаници ослањати само на своје језичке способности, речено им је да није дозвољена сарадња са другим испитаницима током трајања експерименталног програма, те да о садржају својих упутстава не би требало да разговарају са другим испитаницима – било из своје, било из других група. Такође смо

мерили непосредни ефекат упутстава након сваког часа, у случају да се испитаници нису придржавали ових смерница.

Давање упутстава и прикупљање података вршени су не само у време редовних часова које су испитаници похађали и у присуству сарадника на предмету већ и у просторијама где се настава редовно и одржавала. Просечно време за израду тестова било је од 15 до 20 минута.

Ради поштовања принципа анонимности, сви тестови су шифрирани. На самом почетку истраживања испитаницима је речено да ће приступ подацима имати само аутор, а тај податак могао се наћи и у писаној форми на самом тесту. Испитаницима је предложено да као шифру за свој рад користе датум рођења, име омиљеног јунака или нешто слично, с тим што би исту шифру доследно морали да употребе на сваком тесту.

Током зимског семестра, рад са испитаницима изводио је аутор, на редовним часовима језичких вежби на предмету Савремени енглески језик 1. Током летњег семестра, аутор је радио само са испитаницима који су похађали наставу на Департману за новинарство Филозофског факултета у Нишу, који су чинили Е1 групу студената са „нематичних” департмана. Рад са контролном групом (у овом случају студената Машинског факултета Универзитета у Нишу и студената Учитељског факултета у Јагодини), услед недостатка било каквих упутстава, препуштан је наставницима и сарадницима који су тој групи студената редовно држали часове енглеског језика.

На крају школске 2013/2014. године, сви подаци су кодирани и процесуирани употребом програма за статистичку обраду података IBM SPSS Statistics (верзија 21©, 2012).

Подаци су кодирани у два наврата. Први пут је то учињено према врсти датог одговора, са циљем да се утврди учесталост употребе сва три члана енглеског језика (*a/an, the, Ø*). Овим смо могли да проверимо да ли испитаници насумице дају одговоре на дата питања или се воде неким од правила за употребу чланова. Уколико би број грешака постигнут на сваком појединачном тесту био превелики (и по питању употребе одређеног члана, али и неодређеног и нултог), то би довело у питање валидност самог теста. Исти закључак донео би и превелики број тачних одговора на сваком тесту. Касније су подаци

кодирани према врсти грешке које је направљена у употреби члана (укупно је било осам могућих вредности које су се додељивале сваком одговору).

## **12.РЕЗУЛТАТИ**

Успех испитаника мерен је укупним бројем тачних одговора на накнадним тестовима.

Употребљавани тестови за статистичку анализу података били су т-тест и АНОВА, уз употребу и пост-хок анализе. Коришћене су и дескриптивне статистичке методе за анализу података.

### **12.1. Анализа података 1: Општи преглед утицаја експерименталног програма**

У наставку следе резултати добијени статистичким анализама података. Сви резултати приказивани су следећим редоследом: постигнути резултати студената Департмана за англистику, постигнути резултати студената који наставу похађају на другим студијским програмима, поређење групе Е1 (англисти) и Е1 (студенти других департмана).

#### **12.1.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику**

Резултати дескриптивних анализа за три групе студената Англистике могу се наћи у табелама које следе. Сви резултати приказани су као аритметичка средина броја тачних одговора по испитанику. Анализирани су сви тачни одговори које су испитаници дали: одређени члан, неодређени члан и нулти члан.

Први корак на који смо се одлучили био је да проверимо да ли је дошло до било какве промене у просечном броју тачних одговора постигнутим на претходном тесту и поновљеном тесту, тј. накнадном тесту 7. Тиме бисмо утврдили да ли је програм упутстава довео до било каквих промена у нивоу знања испитаника мереном просечним бројем тачних одговора.



**Табела 4. Дескриптивна анализа података: студенти Департмана за англистику**

	Величина узорка	Минимум	Максимум	А. средина	Ст. девијација
Накнадни тест 7	47	16,00	23,00	15,76	1,80
Претходни тест	60	0,00	20,00	14,95	3,03
Величина узорка	47				

Прелиминирани закључак који можемо донети на основу ових података јесте да је дошло до побољшања у тачној употреби одређеног члана у контекстима који су обухваћени и тестирани у оквиру експерименталног програма. На накнадном тесту 7 најмањи број тачних одговора који је забележен износи 16, док је на претходном тесту, односно првобитном тесту, било случајева када није забележен ниједан тачан одговор, што указује на то да је између претходног теста и накнадног теста 7 дошло до конкретног напретка. Такође, док је просечан број тачних одговора на претходном тесту износио 14,9, на накнадном тесту 7 забележен је пораст од скоро једног целог одговора са 15,7. Што се максималног броја тачних одговора тиче, на претходном тесту је износио 20 од укупно 24 могућа, док је на накнадном тесту 7 забележено чак 23 од 24 одговора. Побољшање се може уочити и у паду стандардне девијације, која је на претходном тесту имала вредност 3, а 1,8 на накнадном тесту 7.

Међутим, потребно је даље анализирати добијене податке употребом детаљнијих статистичких анализа.

У циљу утврђивања напретка које су ове групе испитаника постигле током истраживања, методом анализе средњих вредности тачног броја одговора дошли смо до следећих података.

**Табела 5. Дескриптивна анализа укупних резултата са свих тестова: студенти  
Департмана за англистику**

	Укупан број ставки на тесту	Величина узорка	Минимум	Максимум	А. средина	Ст. девијација
Претходни тест	24	60	0,00	20,00	14,95	3,03
Накнадни тест 1	23	60	0,00	22,00	14,25	4,19
Накнадни тест 2	24	60	0,00	24,00	19,05	3,42
Накнадни тест 3	30	60	0,00	30,00	25,48	4,51
Накнадни тест 4	22	60	0,00	22,00	16,26	5,85
Накнадни тест 5	23	60	0,00	23,00	18,61	4,24
Накнадни тест 6	25	60	0,00	25,00	20,53	5,21
Накнадни тест 7	24	60	0,00	23,00	15,76	8,51
Накнадни тест 8	25	60	0,00	23,00	18,20	5,44
Величина узорка		60				

Међу резултатима се може уочити једна тенденција: од почетка до краја истраживања бележи се пораст у просечном броју тачних одговора, уз варирања забележена у појединим недељама.

Како је у средишту пажње накнадног теста 1 и накнадног теста 3 била иста употреба одређеног члана (истицање улоге), можемо поредити и ова два резултата, где бележимо пораст у броју тачних одговора са 14,2 на 25,4. То представља и највећи постигнути пораст у просечном броју тачних одговора током истраживања. У средишту пажње упутстава на накнадном тесту 2 и 5 била је иста употреба одређеног члана: прихватање туђег становишта. На накнадном тесту 2 испитаници су у просеку постигли 19 тачних одговора, а 18,6 на накнадном тесту 5, што представља само незнатан пад у просечном броју тачних одговора. Резултати накнадног теста 4 могу се поредити са резултатима накнадног теста 6, јер је у средишту пажње оба ова теста била иста употреба одређеног члана: наглашавање истакнутости референта у дискурсу. У односу на накнадни тест 4, бележи се пораст од четири тачна одговора у просеку: са 16,2 на 20,5. У процентуалном смислу, највећи напредак забележен је у интервалу између накнадног

теста 1 и накнадног теста 3, где су испитаници постигли повећање од 23% у тачном броју одговора. Следи напредак забележен између накнадног теста 4 и 6, где се бележи пораст у просечном броју тачних одговора од 9%. На крају, најмањи је напредак забележен између накнадног теста 2 и 5: само 1%. Према овим резултатима, можемо закључити да су испитаници највише научили о употреби одређеног члана ради одређивања поделе на улогу и идентитет.

На поновљеном претходном тесту (односно на накнадном тесту 7) испитаници су забележили пораст у просечном броју тачних одговора за 1. Међутим, у односу на каснији накнадни тест (накнадни тест 8), ова група испитаника бележи боље резултате, у просеку постигавши 18,2 тачна одговора на њему.<sup>80</sup> У односу на претходни тест, то у просеку представља побољшање за нешто више од три тачна одговора.

Варирања уочена у нивоу знања учесника нису неочекивана. Претходно је процес нелинеарног тока учења описала (између осталих) Верспур (у штампи), која је пратила употребу одређеног члана на примеру два ученика енглеског језика напредног нивоа. Упркос варирањима, можемо извести прелиминарни закључак да је уочен пораст у броју тачних употреба члана, што може одсликати повећање знања испитаника, а самим тим одразити и утицај примењеног програма датих упутстава.

Како би се конкретније утврдио утицај експерименталног програма, анализирани су могуће разлике између контролне групе и експерименталних група. Циљ је био да се испита да ли разлика између група постоји, као и да ли је случајна или повезана са упутствима која су испитанци добијали. Појединачно смо анализирали учинак сваке од група на свим тестовима. Општи преглед резултата може се наћи у следећој табели (Табела 6).

---

<sup>80</sup> Потребно је поново напоменути да смо у овој фази анализе података пратили укупан просечан број одговора на сваком тесту за све врсте чланова, не само за одређени члан.

**Табела 6. Дескриптивна анализа резултата три групе испитаника студената  
Департмана за англистику**

Врста упутства	А. средина	Величина узорка	Ст. девијација
E1	6,66	18	2,05
E2	5,16	18	2,17
Контролна група	2,15	13	2,57
Укупно	4,91	49	2,84

Анализом података наведених у Табели 6 можемо утврдити средње вредности тачних одговора појединачних подгрупа одређених на основу врсте упутстава која су испитаници добијали на свим тестовима. Контролна група, која није била изложена било каквој врсти упутстава, у просеку је у току експерименталног програма имала по само 2,1 тачан одговор, док је број тачних одговора за две експерименталне групе у просеку био већи (6,6 за E1 и 5,1 за E2). Тиме је експериментална група E1 у просеку постигла 1,5 тачан одговор више од експерименталне групе E2, а 4,5 тачна одговора више у односу на контролну групу.

Следећи корак био је да испита учинак појединачних група на претходном тесту и накнадном тесту 7 (који је представљао поновљени претходни тест).

**Табела 7. Просечан број тачних одговора на претходном тесту, поновљеном тесту и каснијем тесту**

Група		Претходни тест	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
Е1	Аритметичка средина	14,10	17,89	20,00
	В. узорка	19	16	19
	Ст. девијација	3,95	1,29	5,02
	Аритметичка средина	14,95	17,19	17,95
Е2	В. узорка	21	18	21
	Ст. девијација	2,15	1,47	6,16
	Аритметичка средина	15,75	12,25	16,75
	В. узорка	20	13	20
Контролна група	Ст. девијација	2,75	1,95	4,76
	Аритметичка средина	14,95	20,12	18,20
	В. узорка	20	13	20
Укупно	Ст. девијација	3,038	1,80	5,44
	В. узорка	60	47	60
	Аритметичка средина	14,95	20,12	18,20

Подаци у Табели 7 указују на успех који су све три подгрупе испитаника постигле на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадно тесту 8. На почетном претходном тесту, група Е1 имала је 14 од могућа 24 тачна одговора, група Е2 скоро 15 од 24, а контролна група скоро 16 од 24. На поновљеном тесту (накнадни тест 7), просечан број тачних одговора које су постигли чланови групе Е1 повећао се на 17,8 од могућа 24, у случају групе Е2 број тачних одговора бележи пораст до сличне вредности (17,1), док је контролна група постигла мањи број тачних одговора, тачније 12 од 24. За групу Е1, то је значило пораст од скоро 4 тачна одговора, за групу Е2 пораст од 2 одговора и за контролну групу смањење од 4 тачна одговора. На каснијем тесту (накнадни тест 8), група Е1 бележи пораст у просечном броју тачних одговора на 20, што је пораст од скоро 2 тачна одговора у односу на поновљени тест и 6 у односу на претходни тест. Група Е2 бележи благи пораст од скоро једног тачног одговора на 17,9, што показује мањи успех у односу на групу Е1 и пораст од три тачна одговора у односу на претходни тест. Контролна

група је у просеку имала 16,7 тачних одговора на овом тесту, што представља пораст од 4 тачна одговора у односу на поновљени тест и 1 у односу на претходни тест. Дакле, експериментална група 1 показала највећи успех на тестовима по завршетку часова упутстава.

Општи закључак који можемо извести на основу ових података био би да се у начелу може говорити о позитивном утицају експерименталног програма који се притом мора даље испитати. Потребно је утврдити да ли су уочене разлике статистички значајне.

Како бисмо утврдили утицај појединачних часова упутстава, поредили смо просечан број тачних одговора све три групе на сваком накнадном тесту.

Ове податке подвргли смо АНОВА анализи како би се утврдиле разлике између група и унутар њих. Будући да је наше истраживање обухватало три, а не две групе испитаника, одлучили смо се за тест анализе варијансе (енгл. *Analysis of Variance, ANOVA*) како бисмо поредили аритметичке средине (броја тачних одговора) ових група. Однос који се тиме добија познат је као F-вредност и представља однос између варијанси међугрупног варијабилитета и унутаргрупног варијабилитета.<sup>81</sup>

**Табела 8. Преглед статистичког значаја разлика између група: студенти Департмана за англистику**

		F	п-вредност
Разлика * врста упутства	Између група	12,946	0,000
	У оквиру група		
	Укупно		

**Табела 9. Преглед вредности ета коефицијента: студенти Департмана за англистику**

	Ета к.	Квадрат ета к.
Разлика * врста упутства	0,613	0,376

<sup>81</sup> За референтну вредност параметра F обично се узима вредност 1,85. Уколико је вредност параметра већа, одбацује се нулта хипотеза о једнакости међугрупних варијанси и прихвата алтернативна хипотеза о томе да разлика између група заиста постоји.

Као што се из наведеног може видети, вредност параметра F је 12,946, што нам говори да је разлика између група скоро 13 пута већа од разлике унутар група. Врло висок праг значајности од 0,000 указује нам на то да разлике које постоје између група не могу бити последица случајности.

Надаље је било потребно утврдити у којој мери су статистички значајне разлике између група студената Англистике последица упутстава које су испитаници добијали, а у којој мери су последица утицаја других фактора. Вредност квадрата ета коефицијента од 0,376 указује на врло висок утицај врсте упутства и да се чак 37,6% разлике између група може објаснити утицајем експерименталних метода.

У даљој анализи усредсредили смо се на вредности параметра F на сваком од накнадних тестова.

**Табела 10. Резултати АНОВА анализе и вредности параметра F (праг значајности  $p \leq 0,005$ ): студенти Департмана за англистику**

		F	п-вредност
Број тачних одговора, претходни тест	Између група	1,449	0,243
Број тачних одговора, накнадни тест 1	Између група	2,224	0,117
Број тачних одговора, накнадни тест 2	Између група	3,835	0,027
Број тачних одговора, накнадни тест 3	Између група	1,912	0,157
Број тачних одговора, накнадни тест 4	Између група	5,091	0,009
Број тачних одговора, накнадни тест 5	Између група	6,201	0,004
Број тачних одговора, накнадни тест 6	Између група	2,732	0,074
Број тачних одговора, накнадни тест 7	Између група	2,748	0,073
Број тачних одговора, накнадни тест 8	Између група	1,815	0,172

Анализом података из горенаведене табеле можемо уочити да су разлике између група постојале, али нису биле увек статистички значајне (прагу значајности од  $p \leq 0,005$  приближили смо се после накнадног теста 4 и накнадног теста 5, са вредностима 0,009 и 0,004, тим редоследом). Најниже вредности параметра F уочене су на почетку истраживања, што може бити показатељ уједначеног нивоа знања испитаника, а кулминирале су у другој половини истраживања, када су забележене и највеће вредности параметра F, који је указао на то да су разлике између група 5, односно 6 пута веће од разлика унутар група (накнадни тест 4 и накнадни тест 5, тим редоследом). На крају истраживања разлика између група једва се приближила граничној вредности (1,815 од 1,85), што значи да су групе поново почеле да се приближавају једна другој у погледу количине знања, мада разлике између њих у некој мањој мери постоје (вредности параметра F су са 1,4 порасле на 1,8).

Приликом поређења учинка свих наших испитаника на тестовима за општу процену њиховог знања о употреби члана (претходни тест, накнадни тест 7 и накнадни тест 8), разлика у постигнутим резултатима са претходног теста и накнадног теста 7 већа је од разлике између резултата постигнутих на претходном тесту и накнадном тесту 8 (п-вредност 0,243 према 0,073 и 0,243 према 0,172, тим редоследом). Као што смо већ напоменули, након завршетка експерименталног програма резултати су били нешто слабији (сличне резултате забележио је Хуонг, 2005). Закључили смо да је после неког периода утицај часова упутстава слабио. Самим тим, потребно је учесталије излагање испитаника оваквој врсти упутстава, укључивање ових упутстава у већи број часова услед, између осталог, нелинеарног тока процеса учења страног језика (Верспур, у штампи).

Најслабији резултати забележени су код употребе одређеног члана ради поделе на улогу и идентитет (п-вредност 0,117 након првог скупа упутстава и 0,157 након другог скупа упутстава).<sup>82</sup> Нешто бољи резултати забележени су код наглашавања истакнутости у дискурсу (п-вредност 0,009 након првог скупа упутстава и 0,074 након другог скупа упутстава). Најбољи резултати правилне употребе одређеног члана забележени су у вези са прихватањем туђег становишта (п-вредност 0,027 након првог скупа упутстава и 0,004

---

<sup>82</sup> Истовремено, испитаници су у нумеричком смислу направили највећи помак у погледу ове употребе одређеног члана.



након другог скупа упутстава), иако су упутства за ову употребу одређеног члана поновљена у размаку од четири недеље.

Упркос бројним вредностима које смо на почетку приказали, можемо закључити да су на крају експерименталног програма испитаници од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана најслабије познавали употребу одређеног члана ради поделе на улогу и идентитет, а најбоље употребу у вези са прихватањем туђег становишта.

Следећи корак био је да се да одговор на питање о томе између којих група је разлика била најизраженија. Како бисмо дали одговор на ово питање, приступили смо једној од пост-хок анализа, односно Тукијевом тесту (TukeyHSD).

**Табела 11. Резултати Тукијевог пост-хок теста: студенти Департмана за англистику**

	Врста упутства (I)	Врста упутства (J)	п-вредност
Претходни тест	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,792
		Контролна група	0,365
Накнадни тест 1	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,968
		Контролна група	0,502
Накнадни тест 2	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,159
		Контролна група	<b>0,001</b>
Накнадни тест 3	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,999
		Контролна група	0,394
Накнадни тест 4	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,180
		Контролна група	<b>0,008</b>
Накнадни тест 5	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	<b>0,007</b>
		Контролна група	<b>0,004</b>
Накнадни тест 6	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,191
		Контролна група	0,022
Накнадни тест 7	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,988
		Контролна група	0,141
Накнадни тест 8	„Когнитивна” група	„Традиционална” група	0,580
		Контролна група	0,128

На основу анализе резултата наведених у Табели 11, можемо донети закључке о томе да ли је међу резултатима подгрупа студената Англистике постојала статистички значајна разлика. Од резултата добијених из девет тестова, у највећем броју случајева није било статистички значајних разлика између све три групе. Једино се у резултатима добијених на накнадном тесту 5 могу уочити разлике које се приближавају статистички значајним вредностима између све три групе (0,007 и 0,004), односно између групе E1 и E2, те E1 и контролне групе, тим редоследом. Остале статистички значајне вредности

углавном се могу уочити у односу између групе Е1 и контролне групе испитаника (накнадни тест 2, накнадни тест 4 и накнадни тест 5). Иако је у неколико случајева изостала статистички значајна разлика, сматрали смо да је уочено довољно напретка да би се оправдале даље анализе.

### 12.1.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима

Следећи корак у анализи података била је анализа резултата које су постигли студенти других студијских програма. Као што је раније наведено, услед техничких потешкоћа, у истраживање су укључене само две групе испитаника, па је самим тим за анализу резултата коришћен т-тест за независне узорке (енгл. *t-test for independent samples*).

**Табела 12. Т-тест за независне узорке: Студенти који наставу похађају на другим студијским програмима**

	Левинов тест једнакости варијанси	п-вредност
Претходни тест	0,414	0,017
Накнадни тест 1	0,492	<b>0,000</b>
Накнадни тест 2	0,843	<b>0,000</b>
Накнадни тест 3	0,000	<b>0,000</b>
Накнадни тест 4	0,022	0,639
Накнадни тест 5	0,495	0,264
Накнадни тест 6	0,018	0,863
Накнадни тест 7	0,260	0,125
Накнадни тест 8	0,086	0,493

Equal variances not assumed since  $p \leq 0.05$ . If Levene is  $\leq 0.05$  we use unequal variance (Sig. two-tailed).

Резултати нам указују на то да су између група на самом почетку постојале разлике које су биле приближне прагу значајности, што значи да се хомогеност узорка доводи у питање. Што се општег успеха ове групе испитаника тиче, на почетку истраживања бележи се висок ниво статистички значајне разлике између групе Е1 и контролне групе ове популације испитаника на неколико тестова (рецимо на накнадном тесту 1, накнадном тесту 2 и накнадном тесту 3). У другој половини истраживања статистички значајна разлика изостаје. Поменути резултати доводе у питање прикладност експерименталног програма за студенте који наставу похађају на другим студијским програмима. О изостанку статистичке значајности у другој половини експерименталног програма биће више речи у дискусији.

Како бисмо услед недостатка статистичке значајности увидели да ли је група која је добијала упутства (група Е1) постигла напредак за било које од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана, поредили смо учинак који су испитаници постигли на свим тестовима за непосредну процену ефекта упутстава. Резултати спроведеног т-теста за зависне узорке могу се видети у Табели 13.

**Табела 13. Т-тест за зависне узорке: експериментална група Е1 испитаника који наставу похађају на другим департаментама**

		А. средина	В. узрока	Корелација	п-вредност
Пар 1	Претходни тест	14,20	20	0,075	0,625
	Накнадни тест 7	13,35	20		
Пар 2	Претходни тест	14,20	20	0,124	0,971
	Накнадни тест 8	14,15	20		
Пар 3	Накнадни тест 7	13,35	20	-0,088	0,720
	Накнадни тест 8	14,15	20		
Пар 4	Накнадни тест 1	16,30	20	0,622	<b>0,000</b>
	Накнадни тест 3	21,70	20		
Пар 5	Накнадни тест 2	16,90	20	0,118	0,271
	Накнадни тест 5	15,65	20		
Пар 6	Накнадни тест 4	13,75	20	0,427	0,047
	Накнадни тест 6	16,65	20		

Sig. (2-tailed) equal variances not assumed

Анализом просечног броја тачних одговора на овим тестовима стичемо увид у следеће: На накнадном тесту 1 и накнадном тесту 3 (употреба одређеног члана ради поделе на улогу и идентитет) постигнут је просечан број тачних одговора од 16,3 и 21,7, уз пораст од 5 тачних одговора у просеку. Слабији резултати постигнути су приликом поређења резултата са накнадног теста 4 и накнадног теста 6 (наглашавање истакнутости референта у дискурсу), са просечним бројем тачних одговора од 13,7 и 16,65. Ту је у просеку уочен пораст од 3 тачна одговора. Најслабији резултати примећени су приликом поређења резултата са накнадног теста 2 и накнадног теста 5 (прихватање туђег становишта), са просечним бројем тачних одговора 16,9 и 15,65, где је забележен пад у просечном броју тачних одговора. Варирања у резултатима ове популације приписујемо нелинеарном току учења (према Верспур, у штампи).

На основу резултата представљених у Табели 13 и прага значајности ( $p \leq 0,005$ ), можемо донети неке закључке у вези са значајношћу ових резултата. Статистички значајна разлика добијена је између резултата постигнутих на тестовима на којима је у

средишту пажње употреба одређеног члана ради одређивања поделе на улогу и идентитет (п-вредност 0,000). У овом случају бележи се јасан напредак у знању (број тачних одговора порастао је са 16 од 23 на скоро 22 од 30). Слабији напредак уочен је на примеру тестова где је у средишту пажње било наглашавање истакнутости референта у дискурсу (п-вредност 0,0476). И, на крају, најслабији резултати уочени су за оне тестове на којима је у средишту пажње било прихватање туђег становишта (п-вредност 0,271).

### 12.1.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Департмана за англистику) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима)

Следећа анализа којој смо приступили била је анализа целокупног учинка две експерименталне групе које су пратиле исти програм упутстава на Департману за англистику и на Департману за новинарство, односно обе групе Е1. За поређење ових група користили смо т-тест за независне узорке. Резултати су приказани у следећој табели.

**Табела 14. Т-тест за независне узорке: експериментална група 1 популације студената Англистике и популације студената Новинарства**

	Матични департман студената	В. узорка	А. средина	п-вредност	Квадрат ета к.
Претходни тест	Департман за англистику	19	15,05	0,571	0,011
	Д. за новинарство	12	15,50		
Накнадни тест 1	Департман за англистику	19	16,57	0,053	0,123
	Д. за новинарство	12	18,25		
Накнадни тест 2	Департман за англистику	19	20,57	0,009	0,215
	Д. за новинарство	12	18,41		
Накнадни тест 3	Департман за англистику	19	26,05	0,495	0,016
	Д. за новинарство	12	24,58		
Накнадни тест 4	Департман за англистику	19	19,05	0,008	0,219
	Д. за новинарство	12	14,16		
Накнадни тест 5	Департман за англистику	19	21,15	0,001	0,302
	Д. за новинарство	20	16,58		
Накнадни тест 6	Департман за англистику	19	22,89	0,001	0,301
	Д. за новинарство	12	16,33		
Накнадни тест 7	Департман за англистику	19	19,05	0,035	0,144
	Д. за новинарство	12	12,58		
Накнадни тест 8	Департман за англистику	19	19,57	0,030	0,153
	Д. за новинарство	12	14,50		

Анализом резултата приказаним у Табели 14 можемо закључити да је исти експериментални програм довео до неких статистички значајних разлика у резултатима

између ове две експерименталне групе. На почетку експерименталног дела истраживања, разлике готово да није било између ових група (просечан број тачних одговора био је 15, а  $p$ -вредност 0,571), што указује сличан ниво знања. До краја експерименталног програма група англиста је забележила пораст у просечном броју тачних одговора (са 15 на почетку достигла је у просеку 19 тачних одговора, колико их је забележено на крају програма), док је просечан број тачних одговора групе испитаника са Департмана за новинарство мало промењен (15,5, колико је било на почетку, и 14,5, колико је било на крају истраживања). Обе групе испитаника забележиле су варирања у просечном броју тачних одговора током трајања истраживања. У првој половини накнадних тестова (од накнадног теста 1 до накнадног теста 3), студенти Англистике су у просеку имали по два тачна одговора више од својих колега са других департмана. Најбољи резултати међу испитаницима обе популације забележени су на накнадном тесту 3 (просек тачних одговора био је 26 и 24,5).

Већ од накнадног теста 4, разлика између група почиње да показује статистичку значајност ( $p$ -вредност од 0,008 на накнадном тесту 4 до 0,001 на накнадном тесту 5 и накнадном тесту 6). На накнадном тесту 4 група студената са Департмана за новинарство бележи пад у просечном броју тачних одговора за чак 10 (пад од 24,5 тачних одговора на накнадном тесту 3 на свега 14,1 на накнадном тесту 4). Такође, просечан број тачних одговора између група од овог теста почиње даље да расте у корист студената Англистике и у просеку је до краја истраживања износио 5 (највећа разлика у просечном броју тачних одговора уочена је на накнадном тесту 7 и износила је 7).

Што се тиче вредности квадрата ета коефицијента, разлике између група на накнадном тесту 4, накнадном тесту 5 и накнадном тесту 6 могу се објаснити утицајем експерименталног програма са 21,9%, 30,2% и 30,1%, тим редоследом. Резултате постигнуте на накнадном тесту 4 поредићемо са резултатима постигнутим на накнадном тесту 6, с обзиром на то да је у средишту пажње оба ова накнадна теста било наглашавање истакнутости у дискурсу. На почетку експерименталног програма, разлика у просечном броју тачних одговора између ове две групе износила је 5, односно 6 тачних одговора, а утицај програма на ове вредности био је умерен и износио је 21,9% и 30%, уз статистичку значајност. Резултате постигнуте на накнадном тесту 5 поредићемо са резултатима постигнутим на накнадном тесту 2, с обзиром на то да је средиште пажње ова два теста било исто: прихватање туђег становишта. На почетку истраживања разлика између ове две

групе била је статистички значајна, иако су се вредности у просечном броју тачних одговора разликовале само за 2, да би се на крају истраживања разлика попела на 5, поново уз статистичку значајност. На крају, остаје да се упореде резултати са накнадног теста 1 и накнадност теста 3, где је у средишту пажње била употреба одређеног члана како би се одредила подела на улогу и идентитет. У овом случају је статистичка значајност изостала, а разлика између просечних бројева тачних одговора била је 2, једном у корист групе испитаника са Департмана за новинарство, једном у корист англиста. Утицај експерименталног програма је на резултате деловао са само 12,3% или мање. Успех по питању ове употребе одређеног члана најслабији код обе групе, што указује на то да је ова употреба одређеног члана била најтежа изабраној групи испитаника.

Након поновљеног претходног теста (накнадног теста 7) и накнадног теста 8 можемо видети да је дошло до пада у вредностима које су испитаници постигли, али да је разлика, без обзира на то што више није била статистички значајна, била релативно стабилна након истека одређеног временског периода (0,035 и 0,030), што може бити показатељ мере до које су испитаници (пре свега студенти Департмана за англистику) усвојили нова правила.

Резултати испитаника са Департмана за новинарство доводе нас до закључка да се ова метода није показала подједнако успешном на примеру ове групе у поређењу са групом студената Департмана за англистику.

## **12.2.      Анализа података 2: Употреба одређеног члана у изабраној групи испитаника**

Како бисмо имали бољи увид у то како су сви наши испитаници употребљавали само одређени члан енглеског језика током трајања експерименталног програма, из података за анализу искључили смо оне ставке где је тражени одговор био нулти или неодређени члан. Ове одговоре узимали смо у обзир у претходној анализи података, под претпоставком да ће часови упутства о употребама одређеног члана у енглеском језику утицати и на преостале чланове. Међутим, ради прецизног утврђивања ефеката упутстава

које смо за различите групе испитаника припремали, определили смо се за анализу учинка наше целокупне групе испитаника само у погледу употребе одређеног члана.

За потребе ове анализе поново смо одабрали АНОВА тест. Резултати су приказани у следећим табелама (табеле 15 и 16).

### 12.2.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику

Резултати ове групе студената могу се видети у следећој табели.

**Табела 15. Резултати АНОВА анализе само за употребу одређеног члана: студенти Департмана за англистику**

		F	К. ета к.	п-вредност
Претходни тест * врста упутства	Између група	0,37	0,01	0,692
Накнадни тест 1 * врста упутства	Између група	3,24	0,10	0,046
Накнадни тест 2 * врста упутства	Између група	5,36	0,15	<b>0,007</b>
Накнадни тест 3 * врста упутства	Између група	2,24	0,07	0,115
Накнадни тест 4 * врста упутства	Између група	5,65	0,16	<b>0,006</b>
Накнадни тест 5 * врста упутства	Између група	5,76	0,16	<b>0,005</b>
Накнадни тест 6 * врста упутства	Између група	2,95	0,09	0,060
Накнадни тест 7 * врста упутства	Између група	2,79	0,08	0,070
Накнадни тест 8 * врста упутства	Између група	0,97	0,03	0,382

На основу података приказаних у горенаведеној табели, можемо утврдити да ли су разлике између група биле значајне и у којој мери се те исте разлике могу приписати утицају упутстава која су испитаници имали. Статистички значајна разлика између група утврђена је после накнадног теста 2 (0,007, у средишту пажње теста било је прихватање туђег становишта), накнадног теста 4 (0,006, у средишту пажње теста било је наглашавање истакнутости референта у дискурсу) и накнадног теста 5 (0,005, у средишту пажње теста било је прихватање туђег становишта), али на прагу значајности  $p \leq 0,010$ . На сва три теста, утицај врсте упутства могао је објаснити највише 16% разлике између група, што указује на благи утицај програма (енгл. *Eta squared .1 - .3, modest effect*). По истеку експерименталног програма, разлике између група готово да није било. Као закључак можемо уочити следеће: испитаници су били најуспешнији при употреби одређеног члана како би се прихватило туђе становиште.

**Табела 16. Аритметичка средина тачних одговора на свим тестовима за процену знања: студенти Департмана за англистику**

		Претходни тест	Накнадни тест 1	Накнадни тест 2	Накнадни тест 3	Накнадни тест 4	Накнадни тест 5	Накнадни тест 6	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
E1	А. средина	<b>13,3</b>	<b>13,8</b>	<b>15,8</b>	<b>21,7</b>	<b>13,2</b>	<b>15,2</b>	<b>16,8</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
	Ст. дев.	3,7	5,1	1,6	5,6	2,15	0,97	1,5	6,3	3,6
E2	А. средина	<b>13,6</b>	<b>14,6</b>	<b>13,9</b>	<b>21,4</b>	<b>11,5</b>	<b>13</b>	<b>14,7</b>	<b>13,6</b>	<b>12,9</b>
	Ст. дев.	1,8	1,5	3,6	2,27	4,26	3,3	4,9	5,7	4,5
Контролна	А. средина	<b>14,1</b>	<b>11,7</b>	<b>13,2</b>	<b>19,3</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>13,9</b>	<b>9,6</b>	<b>12,1</b>
	Ст. дев.	2,2	3,7	2	3,1	4,9	3,6	3,9	7,3	4,12

Група E1 постигла је највећи успех у тачној употреби одређеног члана, док су друге две групе забележиле пад у просечном броју тачних одговора. Ови резултати иду у прилог закључку да је експериментални програм довео до одређеног напретка у случају групе E1, док се програм по коме је група E2 пратила упутства није показао подједнако успешним. Међутим, у нумеричком смислу разлике нису велике, те остаје отворено питање да ли су разлике између експерименталне групе E1 и експерименталне групе E2 статистички значајне у овој групи испитаника.

Употребом пост-хок теста анализирали смо разлике у средњим вредностима између група.



**Табела 17. Пост-хок анализа употребе само одређеног члана: студенти Департмана за англистику**

	Врста упутства (I)	Врста упутства (J)	п-вредност
Претходни тест	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,954
		контролна група	0,677
Накнадни тест 1	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,813
		контролна група	0,180
Накнадни тест 2	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,051
		контролна група	<b>0,007</b>
Накнадни тест 3	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,976
		контролна група	0,145
Накнадни тест 4	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,380
		контролна група	<b>0,004</b>
Накнадни тест 5	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,070
		контролна група	<b>0,004</b>
Накнадни тест 6	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,196
		контролна група	0,057
Накнадни тест 7	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,981
		контролна група	0,096
Накнадни тест 8	„когнитивна” група	„традиционална” група	0,705
		контролна група	0,350

Од укупно осам различитих тестова (накнадни тест 7, подсећамо, био је поновљени претходни тест) који су дати испитаницима, статистички значајне разлике уочене су само на примеру накнадног теста 2 (статистички значајна разлика уочена је између групе Е1 и контролне групе: 0,007), накнадног теста 4 (статистички значајна разлика уочена је између групе Е1 и контролне групе: 0,004) и накнадног теста 5 (статистички значајна разлика уочена је између групе Е1 и контролне групе: 0,004). Тестови који су се у највећој мери показали дискриминаторним на примеру целокупне групе испитаника били су усмерени на употребу одређеног члана како би се прихватило туђе становиште (накнадни тест 2 и 5) и у једној мањој мери на употребу одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта у дискурсу (накнадни тест 4).

Уочено је да је експериментални програм најмање утицао на знање испитаника о употреби одређеног члана како би се одредила подела на улогу и идентитет, где ни у једном тренутку није уочена статистичка значајност, без обзира на изражен скок у просечном броју тачних одговора (на примеру групе Е1 просечан број тачних одговора је са 13,8 скочио на 21,7, што представља пораст од скоро 8 тачних одговора). Статистички значајан напредак ови испитаници постигли су код употребе одређеног члана како би се

истакло прихватање туђег становишта. Ову дискрепанцу можда можемо приписати величини узорка на коме је истраживање спроведено и томе да постоји могућност да би резултати били другачији да је узорак испитаника био већи.

Такође, статистички значајне разлике уочаване су углавном између групе E1 и контролне групе, док се разлике између група E1 и E2 нису примакле граници статистичке значајности.

Следи табеларни приказ просечног броја тачних одговора које су постигли испитаници ове групе на сваком тесту.

**Табела 18. Дескриптивна анализа ограничена само на употребу одређеног члана:  
студенти Департмана за англистику**

	В. узорка	Минимум	Максимум	А. средина	Ст. девијација
Тачни претходни тест	60	0,00	18,00	13,70	2,67
Тачни накнадни тест 1	60	0,00	18,00	13,43	3,86
Тачни накнадни тест 2	60	0,00	18,00	14,31	2,80
Тачни накнадни тест 3	60	0,00	25,00	20,85	3,97
Тачни накнадни тест 4	60	0,00	16,00	11,25	4,29
Тачни накнадни тест 5	60	0,00	16,00	13,41	3,18
Тачни накнадни тест 6	60	0,00	18,00	15,13	3,96
Тачни накнадни тест 7	60	0,00	18,00	12,45	6,70
Тачни накнадни тест 8	60	0,00	18,00	13,01	4,13
В. узорка	60				

На основу података приказаних у Табели 18, можемо увидети да је након истека експерименталног програма просечан број тачних одговора остао готово непромењен (у просеку 13,7 тачних одговора на почетку експерименталног програма, у поређењу са 13 на крају). Што се појединачних употреба одређеног члана тиче, значајан пораст у просечном броју тачних одговора забележен је у вези са коришћењем одређеног члана како би се одредила подела између улоге и идентитета (од 13,4 на накнадном тесту 1, па до 20,8 на накнадном тесту 3). Код употребе одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта у дискурсу забележен је нешто нижи пораст у просечном броју тачних одговора (од 11,2 до 15,1, на накнадном тесту 4 и накнадном тесту 6, тим редоследом), а код употребе одређеног члана како би се указало на прихватање туђег становишта није

забележен пораст (у просеку 14,3 и 13,4 тачних одговора на накнадном тесту 2 и накнадном тесту 5, тим редоследом).

### 12.2.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима

Следи провера статистичке значајности резултата. Како су другу популацију испитаника чиниле само две подгрупе, није било могуће урадити исти пост-хок тест, па смо из тог разлога одабрали т-тест за независне узорке. Резултати овог теста могу се видети у наредној табели.

**Табела 19. Резултати т-теста за независне узорке ограничени само на употребу одређеног члана: пример испитаника који наставу похађају на другим студијским програмима**

	Врста упутства	В. узорка	А. средина	п-вредност	Квадрат ета к.
Претходни тест	Е1	12	12,08	0,025	0,161
	Контролна група	16	10,12		
Накнадни тест 1	Е1	12	14,66	<b>0,000</b>	0,406
	Контролна група	16	10,37		
Накнадни тест 2	Е1	12	15,25	<b>0,000</b>	0,620
	Контролна група	16	11,25		
Накнадни тест 3	Е1	12	20,75	<b>0,000</b>	0,629
	Контролна група	16	6,43		
Накнадни тест 4	Е1	12	10,75	0,257	0,062
	Контролна група	16	8,87		
Накнадни тест 5	Е1	12	12,41	0,128	0,102
	Контролна група	16	10,25		
Накнадни тест 6	Е1	12	12,33	0,884	0,001
	Контролна група	16	12,06		
Накнадни тест 7	Е1	12	10,66	0,098	0,111
	Контролна група	16	5,87		
Накнадни тест 8	Е1	12	11,25	0,248	0,062
	Контролна група	16	9,06		

На основу података приказаним у Табели 19 можемо потврдити да резултати прате тенденцију која је претходно већ утврђена: бољи резултати се уочавају на почетку истраживања, али након одређеног периода утицај експерименталног програма опада. Статистички значајне разлике могу се уочити већ после накнадног теста 1 (0,000, тест у

коме је у средишту пажње подела на улогу и идентитет), где се 40% разлике између ових група може приписати утицају експерименталног програма (умерени утицај); после накнадног теста 2 (0,000, тест у коме је у средишту пажње прихватање туђег становишта), где се чак 62% разлике између група може приписати утицају програма упутстава; и после накнадног теста 3 (0,000, тест у коме је у средишту пажње истицање улоге), где се 62,9% разлике између група може приписати програму упутстава (што представља јак утицај програма упутстава).

Као што смо већ навели, ова група испитаника показала је највећи успех при савладавању употребе одређеног члана уз поделу на улогу и идентитет, где је забележена и статистичка значајност. Са друге стране, на примеру студената Департмана за англистику за ову употребу забележен је пораст у нумеричком смислу, али је статистичка значајност изостала и утврђена је за употребу одређеног члана чиме би се истакло прихватање туђег становишта. На примеру групе студената „нематичних” департмана статистичка значајност није забележена код употребе одређеног члана како би се нагласила истакнутост у дискурсу, што је био случај са студентима са Департмана за англистику. И, на крају, на примеру ове групе само је на још једном тесту забележена статистички значајна разлика када је у питању употреба одређеног члана како би се прихватило туђе становиште (накнадни тест 2).

### **12.2.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Департмана за англистику) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима)**

Поредили смо и резултате које су постигле две групе Е1. Резултати ове анализе могу се видети у Табели 20.

**Табела 20. Резултати АНОВА теста за обе Е1 групе**

		Квадрат ета коэффицијента	F	п-вредност
Претходни тест * матични департман	Између група	0,041	1,252	0,272
Накнадни тест 1 * матични департман	Између група	0,008	0,246	0,624
Накнадни тест 2 * матични департман	Између група	0,041	1,231	0,276
Накнадни тест 3 * матични департман	Између група	0,010	0,298	0,590
Накнадни тест 4 * матични департман	Између група	0,110	3,583	0,068
Накнадни тест 5 * матични департман	Између група	0,215	7,925	<b>0,009</b>
Накнадни тест 6 * матични департман	Између група	0,251	9,696	<b>0,004</b>
Накнадни тест 7 * матични департман	Између група	0,056	1,732	0,198
Накнадни тест 8 * матични департман	Између група	0,084	2,661	0,114

Иако се на основу резултата не могу утврдити константне и увек статистички значајне разлике између ове две експерименталне групе, неке одлике утицаја експерименталног програма могу се утврдити. На почетку самог експеримента разлика између група готово да није било, што говори о њиховој уједначености и пружа добру основу за даље испитивање ефекта упутстава. Прве значајније разлике између ове две групе испитаника јављају се при самом крају експерименталног програма, где је разлика између група после накнадног теста 5 (0,009, разлика је по значају на прагу значајности  $p \leq 0,010$ ) и накнадног теста 6 (0,004, разлика је на прагу значајности  $p \leq 0,005$ ) у корист групе студената са Департмана за англистику. На оба теста се највише 25% разлике између група може објаснити утицајем експерименталног програма. На каснијим тестовима изостале су статистички значајне разлике.

Иако разлика није увек била статистички значајна, сам ефекат појединачних часова упутстава може се утврдити поређењем средњих вредности тачних одговора које су ове две групе постигле. Ти резултати могу се видети у Табели 21.

**Табела 21. Преглед аритметичких средина тачних одговора без ставки где је тачан одговор био неодређени или нулти члан**

Група студената	Претходни тест	Накнадни тест 1	Накнадни тест 2	Накнадни тест 3	Накнадни тест 4	Накнадни тест 5	Накнадни тест 6	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
Англисти	13,3	13,89	15,89	21,7	13,2	15,2	16,8	14	14
Остали	12	14,6	15,2	20,7	10,7	12,4	12,3	10,6	11,2

Иако су обе групе на почетку биле релативно уједначене, у току самог истраживања група студената Департамента за англистику бележи пораст у погледу просечног броја тачних употреба одређеног члана. Иако успех обе групе почиње да опада од средине истраживања, група студената Англистике задржава своју предност до самог краја испитивања. Након последњег часа упутстава бележи се пораст у просечном броју тачних одговора међу студентима Департамента за англистику, који је са 13,3, колико је било на почетку истраживања, порастао на 16,8 (остали испитаници не бележе значајнији пораст у броју тачних употреба одређеног члана по истеку истраживања). Ипак, ефекат часова упутстава није дуго трајао, јер на накнадном тесту 7 популација англиста бележи пораст, али сувише мали да би био значајан (у просеку од 13,3 до 14 тачних употреба одређеног члана по тесту од могућих 18 на сваком тесту за непосредну процену утицаја програма упутстава).

На основу резултата приказаних у овој табели, можемо закључити да је накнадни тест 3 (у средишту пажње овог теста била је употреба члана *the* за одређивање поделе на улогу и идентитет) испитаницима био један од најједноставнијих, а да је један од најтежих био накнадни тест 4 (у средишту пажње овог теста била је употреба одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта у дискурсу).

### **12.3.      Анализа података 3: Анализа грешака у употреби свих чланова у енглеском језику**

У следећем кораку анализе података усредсредили смо се на разлике у врсти грешака које су испитаници правили. Прикупљене податке прекодирали смо према врсти грешке која је направљена, тако да је одговорима додељивана по једна вредност од укупно

осам вредности (за разлику од првобитног кодирања, где је вредност 1 означавала тачан одговор *the*). У анализи су посматрани сви одговори, а кодирање је вршено према следећој скали:

0 – тачан одговор који није *the*

1 – *the* уместо *a*

2 – *the* уместо  $\emptyset$

3 –  $\emptyset$  уместо *the*

4 – *a* уместо *the*

5 – тачан *the*

6 –  $\emptyset$  уместо *a*

7 – *a* уместо  $\emptyset$

Један од циљева био је да се провери да ли ће се ефекат упутстава о употребама одређеног члана код испитаника укључених у истраживање одразити и на употребу неодређеног и нултог члана.

**Табела 22. Аритметичке средине тачних одговора на свим тестовима за процену знања: целокупна група испитаника**

		Претходни тест	Накнадни тест 1	Накнадни тест 2	Накнадни тест 3	Накнадни тест 4	Накнадни тест 5	Накнадни тест 6	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
E1	Ср. вред.	<b>15,2</b>	<b>15,9</b>	<b>19,8</b>	<b>25,5</b>	<b>17,1</b>	<b>18,8</b>	<b>13,9</b>	<b>20,3</b>	<b>19,7</b>
	Ст. дев.	2	4,8	4,8	5,8	5	3,9	11,3	1,9	2,9
E2	Ср. вред.	<b>14,8</b>	<b>15,3</b>	<b>18,5</b>	<b>26,2</b>	<b>16,4</b>	<b>16,8</b>	<b>19,8</b>	<b>20,1</b>	<b>19,8</b>
	Ст. дев.	2,2	1,7	4,6	2,5	5,7	4,4	6,7	1,4	1,6
K	Ср. вред.	<b>14,6</b>	<b>12,5</b>	<b>16,5</b>	<b>17,1</b>	<b>13,3</b>	<b>15,4</b>	<b>10,6</b>	<b>17,2</b>	<b>15,9</b>
	Ст. дев.	2,9	3,8	2,7	9,9	5,4	3,8	10,3	2,9	3,3

Након анализе података наведених у претходној табели, можемо утврдити да се највећи пораст у просечном броју тачних одговора бележи за две експерименталне групе



(15, 20,3 и 19,7 у случају групе E1 на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8, тим редоследом, те 14,8, 20,1 и 19,8 у случају групе E2 на поменутиим тестовима, истим редоследом), док је разлика у броју тачних одговора испитаника из контролне групе врло мала (14,6, 17,2 и 15,9). Просечан број тачних одговора највећи је непосредно након завршетка експерименталног програма и по завршетку програма бележи блажи пад на накнадном тесту 8 – обрнуто је пропорционалан проласку времена, што су већ утврдили Хуонг (2005) и Верспур (у штампи). Такође, можемо утврдити да је учинак група E1 и E2 прилично уједначен на примеру поменути три теста, без обзира на различите програме по којима је у току експерименталног програма рађено са њима.

**Табела 23. Т-тест за зависне узорке: резултати које су постигли сви испитаници при употреби сва три члана енглеског језика**

		Упарене разлике			
		А. средина	Ст. девијација	Ст. грешка	Интервал поверења 95% за средњу разлику
					Доња граница
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	3,22	3,86	0,43	2,36
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	4,22	2,90	0,36	3,48

		Упарене разлике	t	Степени слободе	п-вредност
		Интервал поверења 95% за средњу разлику			
		Горња граница			
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	4,08	7,45	79	0,000
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	4,96	11,45	61	0,000

Након анализе података наведених у Табели 23, можемо закључити да су разлике између резултата постигнутих на претходном тесту и на накнадном тесту 8, као и на претходном тесту и накнадном тесту 7, статистички значајне, и то на прагу значајности  $p$

$\leq 0,005$  (0,000). У случају накнадног теста 7, добијене вредности ( $t = 11,4$ ,  $p = 0,000$ )<sup>83</sup> указују на то да је код ове групе испитаника програм упутстава довео до побољшања у знању, које смо мерили просечним бројем тачних одговора. У просеку, број тачних одговора порастао је за 4, што је висок утицај у односу на распон интервала поверења (енгл. *confidence interval*) од 3,4 до 4,9. У случају накнадног теста 8, добијене вредности ( $t = 7,4$ ,  $p = 0,000$ ) указују на то да је ову групу испитаника програм упутстава довео до побољшања у знању, које смо мерили просечним бројем тачних одговора. У просеку, број тачних одговора порастао је за 3, што је у односу на распон интервала поверења од 2,3 до 4 нешто мањи утицај у односу на претходни тест, али ипак знатан.

Следећи корак био је да утврдимо да ли је било разлика између група испитаника одређених упутствима која су добијали. У ту сврху применили смо АНОВА анализу. Резултати се могу видети у следећој табели.

---

<sup>83</sup> Што је вредност  $t$  ближа 0, то је већа вероватноћа да разлика није статистички значајна.

**Табела 24. Резултати АНОВА анализе за целокупну групу испитаника**

	Сума квadrата	F	п- вредност
Између група	2,40	0,38	0,680
Претходни тест * врста упутства	У оквиру група Укупно	6,21	
Између група	110,33	7,21	<b>0,001</b>
Накнадни тест 1 * врста упутства	У оквиру група Укупно	15,30	
Између група	96,36	9,61	<b>0,000</b>
Накнадни тест 2 * врста упутства	У оквиру група Укупно	10,02	
Између група	802,56	14,69	<b>0,000</b>
Накнадни тест 3 * врста упутства	У оквиру група Укупно	54,63	
Између група	133,97	4,59	0,013
Накнадни тест 4 * врста упутства	У оквиру група Укупно	29,14	
Између група	98,02	6,06	<b>0,003</b>
Накнадни тест 5 * врста упутства	У оквиру група Укупно	16,17	
Између група	563,62	5,61	<b>0,005</b>
Накнадни тест 6 * врста упутства	У оквиру група Укупно	100,33	
Између група	64,36	12,65	<b>0,000</b>
Накнадни тест 7 * врста упутства	У оквиру група Укупно	5,08	
Између група	149,80	17,97	<b>0,000</b>
Накнадни тест 8 * врста упутства	У оквиру група Укупно	8,33	

На основу резултата приказаних у овој табели, можемо уочити да су разлике постигнуте на сваком тесту (изузев претходног теста и накнадног теста 4) статистички значајне (праг значајности  $p \leq 0,005$ ), што указује на то да је програм упутстава имао уочљив ефекат на резултате постигнуте на тестовима за проверу непосредног ефекта часова упутстава. Највеће разлике између група могу се одредити на тестовима где су изузетно високе вредности параметра F, и то у случају: накнадног теста 3 (14,6), где је

варијанса међугрупног варијабилитета 14 пута већа од унутаргрупног варијабилитета;<sup>84</sup> накнадног теста 7 (12,6), где је варијанса међугрупног варијабилитета 12 пута већа од унутаргрупног варијабилитета; и накнадног теста 8 (17,9), где је варијанса међугрупног варијабилитета чак 18 пута већа од унутаргрупног варијабилитета. Како бисмо проверили ефекат часова упутстава на ове резултате, израчунали смо квадрат ета коефицијента. Резултати се могу видети у следећој табели.

**Табела 25. Утицај часова упутстава на све тестове за процену знања: целокупна група испитаника**

	Ета коефицијент	Квадрат ета коефицијента
Претходни тест * врста упутства	0,096	0,009
Накнадни тест 1 * врста упутства	0,381	0,145
Накнадни тест 2 * врста упутства	0,430	0,185
Накнадни тест 3 * врста упутства	0,507	0,257
Накнадни тест 4 * врста упутства	0,312	0,098
Накнадни тест 5 * врста упутства	0,353	0,125
Накнадни тест 6 * врста упутства	0,342	0,117
Накнадни тест 7 * врста упутства	0,545	0,297
Накнадни тест 8 * врста упутства	0,562	0,316

Резултати приказани у претходној табели потврђују тенденцију коју смо раније већ уочили. На почетку истраживања, бележи се незнатно дејство упутстава, тек 14,5%, али је јасно да је у питању тенденција раста, јер се након трећег часа упутстава бележи највећи број тачних одговора. У том случају се дејством часа упутстава може објаснити чак 25,7% одговора. Након тога следи пад на мање од 10%, па се поново успоставља тенденција раста, да би се експериментални програм завршио са јаким ефектом упутстава, којима се објашњава 29,7% успеха на накнадном тесту 7 и 31,6% на накнадном тесту 8.

<sup>84</sup> Што се тиче вредности параметра  $F$ , уколико је разлика унутар група вишеструко већа од разлике између група, то је показатељ да се разлике између група не могу приписати упутствима и/или материјалу којима су групе биле изложене током експерименталног третмана. Самим тим, закључује се да је већа вероватноћа да се разлике могу приписати, односно објаснити, разликама на нивоу појединца и његових особености, одлика или неких других фактора.

Како бисмо боље разумели напредак који је уочен, појединачно смо анализирали учинак обе веће групе испитаника – студената Департмана за англистику и студената који наставу похађају на другим департманима. Резултати су приказани у табелама које следе (26–29).

### 12.3.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику

Резултати које су постигли студенти Департмана за англистику могу се видети у следећој табели.

**Табела 26. Т-тест за зависне узорке: употреба свих чланова на примеру групе студената Департмана за англистику**

а. Матични департман студената = Англистика

		Упарене разлике			
		А. средина	Ст. девијација	Ст. грешка	Интервал
					поверења 95% за средњу разлику
		Доња граница			
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	4,27	3,62	0,48	3,29
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	4,76	2,95	0,43	3,88

		Упарене разлике	t	Степени слободе	п-вредност
		Интервал			
		поверења 95% за средњу разлику			
		Горња граница			
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	5,25	8,74	54	0,000
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	5,63	10,93	45	0,000

Међу популацијом студената Департмана за англистику, статистички значајне разлике међу резултатима могу се уочити између оба пара тестова  $p \leq 0,005$  (0,000). У случају накнадног теста 7, добијене вредности ( $t = 10,9$ ,  $p = 0,000$ )<sup>85</sup> указују на то да је код ове групе испитаника програм упутстава довео до напретка у знању које смо мерили

<sup>85</sup> Што је вредност t ближа нули, то је већа вероватноћа да разлика није статистички значајна.

просечним бројем тачних одговора. У просеку, број тачних одговора порастао је за 4,7, што је у односу на распон нивоа поузданости од 3,8 до 5,6, умерен утицај. И у случају накнадног теста 8 добијене вредности ( $t = 8,7$ ,  $p = 0,000$ ) указују на то да је код ове групе испитаника програм упутстава довео до побољшања у знању. У просеку, број тачних одговора порастао је за 4,2, што у односу на распон нивоа поузданости од 3,2 до 5,2 представља умерен утицај.

У даљој анализи поредили смо успех који су подгрупе ових испитаника постигле. У табелама 27–29 могу се видети резултати које су постигли испитаници Департмана за англистику, подељени по групама (Е1, Е2 и контролна група).

**Табела 27. Дескриптивна анализа резултата постигнутих на претходном тесту, поновљеном тесту и каснијем тесту: студенти Департмана за англистику**

Врста упутства		Претходни тест	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
Е1	Аритметичка средина	14,94	21,12	21,11
	В. узорка	18	16	18
	Ст. девијација	2,07	1,31	1,36
Е2	Аритметичка средина	14,80	20,11	19,84
	В. узорка	21	18	19
	Ст. девијација	2,24	1,49	1,64
Контролна група	Аритметичка средина	15,80	18,92	17,68
	В. узорка	20	13	19
	Ст. девијација	2,70	2,01	2,84
Укупно	Аритметичка средина	15,1864	20,1277	19,5179
	В. узорка	59	47	56
	Ст. девијација	2,36698	1,78906	2,47894

На основу просечног броја тачних одговора можемо закључити да су од ове три групе испитаника најбоље резултате постигли испитаници групе Е1 (у просеку 14,9 тачних одговора, 21 и 21 тачан одговор на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8, тим редоследом). Како бисмо утврдили да ли су постигнуте разлике статистички значајне, употребили смо АНОВА анализу варијансе.

**Табела 28. Резултати АНОВА анализе: група студената Департмана за англистику**

		Сума квадрата	F	п-вредност
	Између група	5,78	1,03	0,362
Претходни тест * врста упутства	У оквиру група	5,59		
	Укупно			
	Између група	17,39	6,80	<b>0,003</b>
Накнадни тест 7 * врста упутства	У оквиру група	2,55		
	Укупно			
	Између група	55,78	13,05	<b>0,000</b>
Накнадни тест 8 * врста упутства	У оквиру група	4,272		
	Укупно			

На основу података приказаних у Табели 28 можемо закључити да на претходном тесту није било значајних разлика између подгрупа, што даље иде у прилог већ поменутој уједначености у знању испитаника са почетка истраживања. Високе вредности параметра F указују нам на то да је варијација међу групама велика, нарочито на накнадном тесту 8, а статистички значајне разлике уочене су између резултата са накнадног теста 7 (0,003) и накнадног теста 8 (0,000).

Како бисмо испитали дејство које су различите врсте упутстава имале на ову популацију испитаника, израчунали смо вредност квадрата ета коефицијента. Резултати анализе могу се видети у наредној табели.

**Табела 29. Ефекат врсте упутства на резултате добијене на почетној и завршној процени знања: група студената Департмана за англистику**

	Ета коефицијент	Квадрат ета к.
Претходни тест * врста упутства	0,18	0,036
Накнадни тест 7 * врста упутства	0,48	0,236
Накнадни тест 8 * врста упутства	0,57	0,330



У случају накнадног теста 7, вредност квадрата ета коефицијента је 0,236, што је показатељ благог ефекта упутстава на резултате, односно показатељ да се 23,6% резултата које су ови испитаници постигли може објаснити утицајем упутстава. У случају накнадног теста 8, вредност квадрата ета коефицијента нешто је већа (0,330) и указује нам на умерен утицај упутстава на резултате овог теста. Чак се 33% одговора који су дали студенти Англистике може приписати утицају врсте упутства које су примили у току експерименталног програма, што говори да је програм упутстава током трајања експерименталног програма имао умерени утицај на знање ове групе испитаника о употреби чланова.

### 12.3.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима

Следи приказ резултата који су на истим тестовима постигли испитаници који наставу похађају на другим департманима.

Табела 30. Резултати т-теста за зависне узорке: употреба свих чланова у групи студената који наставу похађају на другим студијским програмима

		Упарене разлике			
		А. средина	Ст. девијација	Ст. грешка	Интервал поверења 95% за средњу разлику
					Доња граница
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	0,92	3,41	0,68	-0,48
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	2,68	2,18	0,54	1,52

		Упарене разлике	t	Степени слободе	п-вредност
		Интервал поверења 95% за средњу разлику			
		Горња граница			
Пар 1	Накнадни тест 8 – претходни тест	2,32	1,34	24	0,19
Пар 2	Накнадни тест 7 – претходни тест	3,85	4,92	15	0,000

Статистички значајна разлика такође је уочена само у резултатима постигнутим између претходног теста и поновљеног теста, тј. накнадног теста 7: 0,000, али не и касније између резултата са претходног теста и каснијег теста (накнадни тест 8), што указује на тенденцију опадања ефеката упутстава, која је и раније забележена. У случају накнадног теста 7, добијене вредности ( $t = 4,9$ ,  $p = 0,000$ ) указују на врло мали утицај, с обзиром на то да је број тачних одговора порастао за 2,6, у распону интервала поверења од 1,5 до 3,8. У оваквим случајевима бележења ниских  $t$  вредности, поставља се питање да ли је, упркос статистички значајним резултатима, овај резултат у практичном смислу релевантан. Наш закључак је да је на примеру ове групе вероватноћа за практичну релевантност изостала.

Следи приказ резултата који су постигле две подгрупе ове популације испитаника – група Е1 и контролна група.

**Табела 31. Аритметичке средине тачних одговора које су студенти који наставу похађају на другим студијским програмима постигли на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8**

Врста упутства		Претходни тест	Накнадни тест 7	Накнадни тест 8
Е1	Аритметичка средина	15,58	18,87	17,40
	В. узорка	12	8	10
	Ст. девијација	2,06	2,35	3,56
Контролна група	Аритметичка средина	13,25	14,50	13,66
	В. узорка	16	8	15
	Ст. девијација	2,59	2,07	2,46
Укупно	Аритметичка средина	14,25	16,68	15,16
	В. узорка	28	16	25
	Ст. девијација	2,61	3,11	3,43

На основу представљених резултата можемо увидети да је група Е1 постигла боље резултате од контролне групе (15,5, 18,8 и 17,4 тачних одговора у просеку, наспрам 13,2, 14,5 и 13,6 тачних одговора на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8, тим редоследом), али у просечном броју тачних одговора заостаје за истом групом из популације студената Департмана за англистику (у просеку 14,9 тачних одговора, 21 и 21 тачан одговор на претходном тесту, накнадном тесту 7 и накнадном тесту 8, тим редоследом).

Анализа која следи имала је за циљ да провери вредност параметра F на узорку Е1 и контролне групе.

**Табела 32. Резултати АНОВА анализе: две групе студената који наставу похађају на другим студијским програмима**

		Сума квадрата	F	п-вредност
Претходни тест * врста упутства	Између група	37,33	6,56	0,017
	У оквиру група	5,68		
	Укупно			
Накнадни тест 7 * врста упутства	Између група	76,56	15,56	<b>0,001</b>
	У оквиру група	4,92		
	Укупно			
Накнадни тест 8 * врста упутства	Између група	83,62	9,63	<b>0,005</b>
	У оквиру група	8,68		
	Укупно			

Разлике између ове две групе испитаника у резултатима са накнадног теста 7 и накнадног теста 8 статистички су значајне (0,001 и 0,005, тим редоследом), што указује на потенцијално позитивни ефекат упутстава које је добијала група Е1. Да је утицај упутстава опао може се видети из вредности параметра F.

### 12.3.3. Анализа резултата које су постигле група Е1 (студенти Департмана за англистику) и група Е1 (студенти који наставу похађају на другим студијским програмима)

Следи преглед ефекта скупа упутстава на испитанике групе Е1, приказане вредностима квадрата ета коефицијента.

**Табела 33. Вредности ета коефицијента**

	Ета коефицијент	Квадрат ета к.
Претходни тест * врста упутства	0,44	0,20
Накнадни тест 7 * врста упутства	0,72	0,52
Накнадни тест 8 * врста упутства	0,54	0,29

У овом случају, дејством упутстава по завршетку експерименталног програма можемо објаснити чак 52,6% постигнутих резултата на накнадном тесту 7, што је изразито јак утицај, већи него што је забележен у случају студената Департмана за англистику (23,6% на накнадном тесту 7). Међутим, као и у случају друге поменуте групе, ефекат часова упутстава је након извесног времена опао, што се може видети на основу вредности које квадрат ета коефицијента бележи на самом крају истраживања: 0,295. Овај резултат нам указује на то да се 29,5% резултата постигнутих међу овом популацијом испитаника на накнадном тесту 8 може објаснити дејством упутстава која су добили.

Утицај упутстава је на накнадном тесту 8 сличан за обе Е1 групе испитаника (квадрат ета коефицијента 0,330 и квадрат ета коефицијента 0,295, за студенте Департмана за англистику и остале студенте, тим редоследом).

У следећем кораку анализирали смо само вредност 5, односно само *the* као тачан одговор. Помоћу АНОВА анализе поредили смо учинак све три групе испитаника. Резултати се могу видети у следећој табели.

**Табела 34. Резултати АНОВА анализе: сви испитаници, тачан одговор *the***

		Сума квадрата	Степени слободe	Аритметичка средина	F	п- вредност
Претходни тест	Између група	16,83	2	8,41	1,00	0,369
	У оквиру група	710,25	85	8,35		
	Укупно	727,09	87			
Накнадни тест 1	Између група	186,46	2	93,23	8,79	<b>0,000</b>
	У оквиру група	901,12	85	10,60		
	Укупно	1087,59	87			
Накнадни тест 2	Између група	180,13	2	90,06	15,52	<b>0,000</b>
	У оквиру група	493,13	85	5,80		
	Укупно	673,27	87			
Накнадни тест 3	Између група	1267,81	2	633,90	16,85	<b>0,000</b>
	У оквиру група	3196,63	85	37,60		
	Укупно	4464,44	87			
Накнадни тест 4	Између група	201,48	2	100,74	6,48	<b>0,002</b>
	У оквиру група	1320,50	85	15,53		
	Укупно	1521,98	87			
Накнадни тест 5	Између група	130,51	2	65,25	7,27	<b>0,001</b>
	У оквиру група	762,20	85	8,96		
	Укупно	892,71	87			
Накнадни тест 6	Између група	643,28	2	321,64	5,87	<b>0,004</b>
	У оквиру група	4657,81	85	54,79		
	Укупно	5301,09	87			
Накнадни тест 7	Између група	566,62	2	283,31	6,14	<b>0,003</b>
	У оквиру група	3921,19	85	46,13		
	Укупно	4487,81	87			
Накнадни тест 8	Између група	97,12	2	48,56	2,55	0,084
	У оквиру група	1618,46	85	19,04		
	Укупно	1715,59	87			

Као што се из резултата може видети, разлике су углавном статистички биле на прагу значајности ( $p \leq 0,005$ ), а у корист групе Е1, која бележи највећи број тачних одговора. Изузеци су претходни тест, где разлике нису очекиване, и накнадни тест 8, у ком се бележи пад у ефекту упутстава након извесног времена.

#### **12.4.      Анализа података 4: Анализа три „когнитивистичке” употребе одређеног члана**

У складу са циљевима истраживања, на крају смо упоредили успех који су наши испитаници постигли за све три „когнитивистичке” употребе одређеног члана, пре него што су присуствовали часовима упутстава и након тога. Циљ нам је био да утврдимо за коју од употреба је забележен највећи пораст и коју употребу су наши испитаници најбоље савладали.

##### **12.4.1. Анализа резултата студената Департмана за англистику**

Резултати за студенте Англистике и студенте „нематичног” департмана (студенте Журналистике) могу се видети у табелама које су у наставку. Анализирани су само одговори које су испитаници дали на претходном тесту и накнадном тесту 7 (поновљеном претходном тесту). Одговори су дати следећим редоследом: број тачних одговора (одређени члан), број нетачних одговора – неодређени члан, број нетачних одговора – нулти члан.

Табела 35. Број тачних и нетачних одговора за сваку од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана: студенти Департмана за англистику

Прихватање становишта говорника												
Тест и број ставки	Група Е1						Група Е2					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-1/7-1	12	3	0	15	1	0	12	2	2	17	1	0
1-6/7-6	11	1	3	16	0	0	10	4	1	18	0	0
1-10/7-10	14	0	1	16	0	0	18	0	0	18	0	0
1-22/7-22	12	0	3	15	0	1	11	1	5	14	1	3
Проминентност у дискурсу												
Тест и број ставки	Група Е1						Група Е2					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-2/7-2	3	0	11	12	4	0	9	0	9	15	0	3
1-7/7-7	12	0	2	16	0	0	15	1	2	17	1	0
1-9/7-9	11	0	4	16	0	0	12	2	3	18	0	0
1-11/7-11	15	0	0	16	0	0	17	1	0	17	1	0
1-20/7-20	15	0	0	16	0	0	18	0	0	17	1	0
1-23/7-23	15	0	0	16	0	0	10	2	0	16	2	0
1-24/7-24	15	0	0	16	0	0	18	0	0	17	0	0
Подела на улогу и идентитет												
Тест и број ставки	Група Е1						Група Е2					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-4/7-4	12	3	0	15	1	0	15	3	0	14	4	0
1-5/7-5	10	4	0	16	0	0	10	8	0	18	0	0
1-8/7-8	13	2	0	16	0	0	9	4	3	18	0	0
1-13/7-13	8	4	3	15	1	0	11	4	3	18	0	0
1-16/7-16	12	2	1	12	4	0	16	2	0	15	3	0
1-17/7-17	11	4	0	9	7	0	13	5	0	14	4	0
1-21/7-21	15	0	0	16	0	0	14	1	2	16	2	0

Што се тиче употребе одређеног члана како би се истакла подела на улогу и идентитет, уочен је напредак међу припадницима група Е1 и Е2 у периоду између претходног теста и накнадног теста 7. Напредак се огледа у повећаном броју тачних одговора. Грешка коју је група студената са Департмана за англистику највише правила у овим ставкама била је употреба неодређеног члана *a* уместо одређеног члана *the*.

Код употребе којом се наглашава истакнутост референта у дискурсу бележи се, на самом почетку теста, нешто већа употреба неодређеног члана. Међутим, уколико погледамо грешке које су испитаници правили уопште приликом ове употребе одређеног члана, можемо уочити већи број тачних одговора у односу на друге две употребе.

Што се тиче употребе одређеног члана како би се истакло прихватање становишта говорника, код испитаника групе E1 и E2 уочен је напредак који се огледа у већем броју тачних одговора по завршетку периода упутстава. У овом случају, бележи се мањи број погрешних употреба неодређеног члана, али је у случају све три употребе најчешћа забележена грешка била употреба неодређеног члана *a* уместо одређеног *the*.

#### 12.4.2. Анализа резултата студената који наставу похађају на другим студијским програмима

Резултати које су постигли ови испитаници могу се видети у следећој табели.

**Табела 36. Број тачних и нетачних одговора за сваку од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана: студенти који наставу похађају на другим студијским програмима**

Прихватање туђег становишта												
Тест и број ставки	Група E1						Контролна група					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-1/7-1	7	4	1	8	0	0	7	3	5	4	1	3
1-6/7-6	7	4	1	8	0	0	10	4	1	6	0	2
1-10/7-10	9	1	2	8	0	0	6	7	3	4	3	1
1-22/7-22	4	2	6	4	4	0	3	6	5	4	3	1
Истакнутост у дискурсу												
Тест и број ставки	Група E1						Контролна група					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-2/7-2	6	1	5	7	0	1	7	5	3	5	2	1
1-7/7-7	10	0	2	8	0	0	9	2	4	7	0	1
1-9/7-9	6	3	2	7	1	0	8	7	1	6	2	0
1-11/7-11	10	1	1	7	0	1	16	0	0	7	0	1
1-20/7-20	9	2	1	8	0	0	8	5	3	6	1	1
1-23/7-23	9	2	1	4	4	0	10	5	1	6	2	0
1-24/7-24	11	1	0	7	1	0	16	0	0	8	0	0
Подела на улогу и идентитет												
Тест и број ставки	Група E1						Контролна група					
	Накнадни тест 1			Накнадни тест 7			Накнадни тест 1			Накнадни тест 7		
	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅	<i>the</i>	<i>a</i>	∅
1-4/7-4	8	2	2	8	0	0	7	5	4	3	4	1
1-5/7-5	4	4	4	8	0	0	6	3	7	2	4	2
1-8/7-8	8	3	1	8	0	0	7	5	3	3	3	2
1-13/7-13	7	2	3	5	2	1	9	1	6	3	1	4
1-16/7-16	11	1	0	8	0	0	10	5	1	6	2	0
1-17/7-17	9	1	2	8	0	0	11	4	1	6	2	0
1-21/7-21	10	2	0	7	1	0	12	3	1	7	1	0



Што се тиче употребе одређеног члана како би се истакло прихватање туђег становишта, на примеру студената који наставу похађају на другим студијским програмима се на почетку истраживања уочава већи број грешака у односу на резултате које су дали студенти Департмана за англистику. Ова група не само да је имала мањи број тачних одговора већ су се као нетачни одговори у почетку јавили и неодређени члан *a* и нулти члана  $\emptyset$  уместо одређеног члана *the*. Међутим, број и врста нетачних одговора смањили су се по завршетку часова упутстава, и то пре свега у случају групе E1, која бележи већи напредак од контролне групе.

У случају употребе одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта у дискурсу, као и у претходном случају, на почетку истраживања уочава се већи број грешака и обе врсте грешака које су до сада бележене (употреба неодређеног члана *a* и нултог члана  $\emptyset$  уместо одређеног члана *the*) у односу на групу студената са Департмана за англистику. По завршетку часова упутстава, обе групе бележе напредак у виду мањег броја грешака, с тим што група E1 показује већи напредак од контролне групе.

Иако је у случају групе E1 и контролне групе забележена нетачна употреба и неодређеног члана *a* и нултог члана  $\emptyset$ , чешћа грешка увек је била употреба неодређеног члана.

И на крају, што се тиче употребе одређеног члана како би се одредила подела на улогу и идентитет, код студената ове популације се на почетку истраживања бележи већи број погрешно употребљених чланова, али се на крају истраживања бележи напредак међу испитаницима групе E1, који су правили мањи број грешака у употреби чланова.

Како бисмо утврдили да ли су забележене разлике између група статистички значајне, применили смо АНОВА анализу. Резултати се могу видети у следећој табели.

Табела 37. Резултати АНОВА анализе „когнитивистичких” употреба одређеног члана

		Сума квадрата	Степени слободе	Аритметичка средина	F	п- вредност
Прих. туђ. становишта, накнадни тест 2	Између група	27,05	2	13,52	11,33	<b>0,000</b>
	У оквиру група	101,44	85	1,19		
	Укупно	128,50	87			
Прих. туђ. становишта, накнадни тест 5	Између група	15,89	2	7,94	7,94	<b>0,001</b>
	У оквиру група	85,09	85	1,00		
	Укупно	100,98	87			
Прих. туђ. становишта, накнадни тест 7	Између група	40,30	2	20,15	6,04	<b>0,004</b>
	У оквиру група	283,47	85	3,33		
	Укупно	323,77	87			
Прих. туђ. становишта, накнадни тест 8	Између група	7,65	2	3,82	1,67	0,193
	У оквиру група	193,79	85	2,28		
	Укупно	201,44	87			
Истакнутост референта, накнадни тест 4	Између група	12,85	2	6,42	4,41	0,015
	У оквиру група	123,85	85	1,45		
	Укупно	136,71	87			
Истакнутост референта, накнадни тест 6	Између група	159,72	2	79,86	6,04	<b>0,004</b>
	У оквиру група	1123,17	85	13,21		
	Укупно	1282,89	87			
Истакнутост референта, накнадни тест 7	Између група	64,71	2	32,35	3,90	0,024
	У оквиру група	704,99	85	8,29		
	Укупно	769,71	87			
Истакнутост референта, накнадни тест 8	Између група	38,98	2	19,49	3,72	0,028
	У оквиру група	445,09	85	5,23		
	Укупно	484,08	87			
П.на улогу и идентитет, накнадни тест 1	Између група	30,96	2	15,48	9,50	<b>0,000</b>
	У оквиру група	138,47	85	1,62		
	Укупно	169,44	87			
П.на улогу и идентитет, накнадни тест 3	Између група	103,43	2	51,71	15,02	<b>0,000</b>
	У оквиру група	292,55	85	3,44		
	Укупно	395,98	87			
П.на улогу и идентитет, накнадни тест 7	Између група	90,13	2	45,06	8,62	<b>0,000</b>
	У оквиру група	443,94	85	5,22		
	Укупно	534,08	87			
П.на улогу и идентитет, накнадни тест 8	Између група	1,00	2	0,50	0,40	0,670
	У оквиру група	106,08	85	1,24		
	Укупно	107,09	87			

На основу података приказаних у Табели 37, можемо закључити да су разлике између група углавном биле статистички значајне, и то на прагу значајности  $p \leq 0,005$ , а у корист групе E1, која бележи највећи број тачних одговора.

На основу резултата може се закључити да на накнадном тесту 8 није забележен статистички значајан напредак ни за једну од три „когнитивистичке” употребе одређеног члана (0,193, 0,670 и 0,028). Такође, статистички значајне разлике су у већој мери изостале код употребе одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта у дискурсу (са изузетком накнадног теста б: 0,004). Највећи напредак постигнут је за поделу на улогу и идентитет (0,000) и за прихватање туђег становишта (0,000, 0,001 и 0,004).

Можемо закључити да без обзира на представљене податке и објашњења, остаје отворено питање да ли се у пракси истицање референта може искористити као прототипска употреба одређеног члана, упркос чињеници да је визуелни приказ поделе на шару и позадину који смо довели у везу са истакнутошћу у дискурсу оставио утицај на постигнуте резултате експерименталних група.

### 13.ДИСКУСИЈА

У теоријском делу рада представили смо хипотезу која предвиђа постојање „метаупотребе” одређеног члана (прототипске), која обухвата све употребе описане како у „традиционалном” тако и у „когнитивистичком” приступу одређеном члану. У емпиријском делу рада покушали смо да проверимо да ли је предложена „метаупотреба” не само дескриптивно адекватна већ и, што је много значајније, експланаторно адекватна. Другим речима, намера нам је била да проверимо да ли ће „виши ниво апстрактности” донети већу моћ објашњења у конкретном раду са ученицима енглеског језика.

На почетку овог рада представили смо проблематичну ситуацију у којој се налази велики број ученика енглеског језика чији је матерњи језик српски. Одредили смо њихову немогућост да, чак и на напредним нивоима познавања енглеског језика, чланове (пре свега одређени члан) употребљавају на начин на који то чине изворни говорници. Иако се као узрок овом проблему често наводи недостатак чланова у српском језику, разлоге смо потражили и у врсти и садржају упутстава којима су често изложени ученици енглеског језика на српском говорном подручју. Један од проблема на који ова група ученика наилази јесте и чињеница да „традиционалне” употребе, које можемо наћи у релевантним уџбеницима које наши испитаници користе, не дају потпуну слику употребе одређеног члана. Примера ради, оне не обухватају ситуације у којима се референт који се у дискурсу први пут помиње може увести именичком фразом у споју са одређеним чланом (на пример, *Have you heard the news?*).

У циљу смањења броја грешака у употреби чланова, пре свега изостављања чланова и употребе погрешног члана (проблем који су у својим радовима препознали и Вајт (2010) и Хуонг (2005), између осталих), поставили смо задатке које наводимо у наставку.

Први велики циљ био је да понудимо опис изабраних концепата и теорија (између осталог, теорије менталних простора, теорије прототипова, семантичких оквира, идеализованих когнитивних модела, усмеравања пажње, поделе на шару и позадину, те субјективних тумачења) у циљу провере могућности њихове примене у савременој наставној пракси енглеског као страног језика. Притом смо ове концепте директно или индиректно довели у везу са „когнитивистичким” употребама одређеног члана. Са

семантичким оквирима повезана је употреба одређеног члана ради одређивања поделе на улогу и идентитет, са усмеравањем пажње повезана је употреба која се односи на прихватање туђег становишта, те са поделом на шару и позадину употреба којом се наглашава истакнутост референта у дискурсу. Све три употребе доводе се у везу са субјективним тумачењем ситуације које говорник преноси саговорнику.

Изазов је пронаћи теоријски оквир који би могао објаснити сваку употребу чланова у енглеском језику, нарочито одређеног члана. Како се „когнитивистички” приступ анализи чланова енглеског језика није често примењивао на српском говорном подручју, одлучили смо да употребу одређеног члана прикажемо сагледану кроз теоријски оквир когнитивне лингвистике и теорије менталних простора. Као алтернатива „традиционалном” приступу употреби одређеног члана, овај „когнитивистички” приступ подразумева укључивање другачијег садржаја у наставни процес, као и другачији начин представљања тог материјала.

У практичном смислу, другачији начин приказа жељеног материјала односио се првенствено на употребу илустрација, изостављање појединачних реченица приликом објашњавања употребе одређеног члана и на укључивање контекстуализованог материјала у наставни процес. Иако је Верспур у свом раду потврдила да се одређеност референта утврђује много пре бројивости именице којом се референт уводи у дискурс, „традиционални” приступ употреби чланова у енглеском језику и даље се усредсређује на синтаксичке одлике реченица и именичких фраза у споју са одређеним чланом, односно на правила као што су бројивост именице или друго спомињање именице (но не и синонима), али и присуство премодификације или постмодификације. Притом, нема систематизованог објашњења за употребу чланова, већ се ученици упућују на то да ова правила уче напамет, што додатно отежава наставни процес. Намера нам је била да избегнемо потребу за памћењем правила употребе одређеног члана кроз смањење броја правила управо систематизацијом и повезивањем. Такође, радили смо са циљем да бројивост именице у споју са одређеним чланом више не буде главни критеријум за употребу чланова у енглеском језику. Од „традиционалних” критеријума за употребу одређеног члана, одређеност и могућност идентификације се у новом приступу замењују везивањем пажње за референт, уз појачану улогу контекста.

Усмеравање пажње повезано је са тумачењем ситуације, па самим тим и са поделом на шару и позадину, при чему шара представља средиште заједничке пажње. Тиме се у међусобну везу доводе пажња, перцепција, тумачење и употреба језика. Заједничко усмеравање пажње у релевантној литератури повезано је са учењем језика, јер оно што је уочљиво у визуелном смислу бива истакнуто у граматичком смислу. Жељени референт ставља се у средиште пажње, чиме се он истиче, и пружа се прилика да се о њему нешто даље каже или да се објасни како је он важан за даљи ток дискурса. Пажња притом није значајна само у теоријском смислу, јер игра улогу у употреби визуелног материјала, што унапређује наставни процес, а активира и наше когнитивне способности. Јер како Епстин наводи, није понављање речи кључно за тачну употребу одређеног члана, како је истакнуто у правилу другог спомињања, већ правилно скретање саговорникове пажње.

Усмеравање пажње врши се у оквиру одређеног контекста који нам обезбеђују ментални простори. Употреба менталних простора нам је у изградњи референцијалних односа неопходна због тога што сваки простор одсликава субјективно тумачење говорника које је потребно поново створити. Уз менталне просторе, у изградњи релацијских односа (који су подједнако значајни за изградњу референцијалних) битни су и ИКМ-и, као и семантички оквири (па самим тим и домени), који су притом сви међусобно повезани. Комплексност когнитивних модела чини их идеалним за анализу референцијалних односа. Притом, ИКМ се доводи у везу са апстрактном организацијом, што нам омогућава да усмеравање пажње вођено поделом на шару и позадину лакше уведемо у жељени теоријски оквир, па самим тим и наставни процес.

Менталне просторе смо повезали и са током нарације/дискурса, те смо били у могућности да у овом истраживању изоставимо употребу појединачних реченица ради илустрације употребе одређеног члана. Рад на контекстуализованом садржају омогућио нам је да потврдимо везе између језичких јединица, тумачења, менталних простора и изградње значења, све у циљу неометане интеракције између саговорника. Контекст је пресудан у остваривању референцијалних односа, а теорија менталних простора нам омогућава да га на адекватан начин уведемо у наставни процес: био он непосредан, физички контекст, било да је апстрактнији, било ширег или ужег опсега. Такође,

чињеница да динамични ток дискурса можемо у настави приказати изградњом одговарајућег низа менталних простора, омогућава нам да решимо проблем континуитета који се често губи употребом погрешног члана код ученика енглеског језика.

Теорија менталних простора се до сада показала погодном за анализу референцијалних односа јер у обзир узима различита виђења референата, односно омогућава приступ њиховим парњацама у другим менталним просторима (примера ради, назвати исту особу нечијом мајком, нечијом ћерком, нечијом супругом и слично, што захтева изградњу неколико одговарајућих простора). У овој теорији нашли смо и потврду за већ поменут став да се одређеност референта утврђује много пре него што се бројивост именице узме у обзир. Уместо што би се језичке јединице подвргле детаљној граматичкој анализи да би се објаснила употреба одређеног члана, у теорији менталних простора језичке јединице су смернице којима се пажња усмерава на жељени референт и наглашава његова истакнутост.

Теорија менталних простора на једноставан начин представља смену тема и средишта пажње у току дискурса. Притом, у оквиру ове теорије отвара се могућност илустрованих представа веза између елемената, што је чини још погоднијим теоријским оквиром. С обзиром на број менталних простора који се изграђује у току само једног разговора, као и на број семантичких оквира и идеализованих когнитивних модела који се активирају изградњом тих простора, велики број референата/елемената истовремено се „такмичи” за нашу пажњу. Употреба одређеног члана омогућава нам да тачно изаберемо жељени референт. С обзиром на присуство различитих парњака истог референта у просторима који се изграђују, употреба одређеног члана све више добија на значају, јер тачно одређује становиште са ког му се приступа.

Динамични ток дискурса подразумева изградњу већег броја простора и прелазак из једног простора у други. На основу искуства које имамо у раду са ученицима енглеског као страног језика, дошли смо до закључка да се ученици или „задржавају” у првобитном менталном простору који директно обухвата и њих саме тумачећи дешавања са тачке у којој они представљају деиктички центар, па тиме не могу изградити тачне референцијалне односе, или пак непотребно граде потпуно нов ментални простор, уместо да пређу у простор исказан језичким јединицама које је говорник употребио. Овај

закључак извели смо на основу већег броја грешака које наши ученици праве и које се испољавају у употреби пре свега неодређеног (али донекле и нултог) члана уместо одређеног. Свако ново увођење референта ученици енглеског као страног језика често препознају као испуњен услов за употребу неодређеног члана, што није увек случај. Ови проблеми делимично произлазе из феномена који се може објаснити методолошким апаратом когнитивне лингвистике – формирањем нових менталних простора, на основу кога долази до измештања становишта, погледа и средишта пажње.

Контекст за употребу одређеног члана и илустрације поделе на шару и позадину пронашли смо у теорији менталних простора. Разлог је тај што нам теорија менталних простора омогућава, када је у питању поменута истакнутост референта у дискурсу, да применимо ову врсту организације у наставном процесу у оквиру ког се обрађује употреба чланова. Наиме, ментални простор можемо представити као својеврстан контекст чији опсег одговара информацијама које су нам у том тренутку значајне и у оквиру ког можемо по потреби, и у складу са субјективним тумачењем ситуације, да усмеримо пажњу саговорника на одређени референт како бисмо омогућили даљу интеракцију. У наставне сврхе, одлучили смо се да избор референта илуструјемо поделом на шару и позадину, при чему је елемент у менталном простору (референт именичке фразе у споју са одређеним чланом) шара истакнута у односу на целокупан простор, који у том тренутку представља позадину. Истакнути елемент/референт не може се сагледати независно од свих осталих елемената, већ само на један контекстуализован начин.

Теорију прототипова такође смо уврстили у теоријски оквир приказаног истраживања. Њена повезаност са схемама које истичу оно што је заједничко свим члановима неке категорија, као и ефекат прототипова релевантни су за наш „когнитивистички” приступ употреби одређеног члана. И радијалне категорије које су такође део теорије прототипова представљају варијације централне одлике категорије, помажући при учењу јер поједностављају количину информација тиме што их међусобно повезују.

Вођени премисама теорије прототипова, предложили смо да се „когнитивистичке” употребе одређеног члана подведу под једну „метаупотребу”, издвојену као прототипску: употреба одређеног члана како би се нагласила истакнутост референта. Она представља



одлику која је заједничка свим употребама одређеног члана. До закључка о великом броју начина на које можемо нагласити истакнутост референта дошли смо приликом покушаја да објаснимо различите употребе одређеног члана, водећи се „когнитивистичким” и „традиционалним” приступом, при чему би увек дошло до преклапања међу њима. И сам Лајонс је писао о томе како четири иницијалне „традиционалне” категорије нису у потпуности независне једна од друге, те да се две могу подвести под друге две: јединственост под свеобухватност, препознатљивост под могућност идентификације. Истакнутост референта у дискурсу је тиме последица и употреба одређеног члана описаних у „традиционалном” приступу.

Та преклапања даље су омогућила да организујемо „традиционалне” и „когнитивистичке” употребе у виду радијалне структуре која је повезана са прототипском употребом одређеног члана. Преклапање између употреба омогућило нам је да поједноставимо систем правила за употребу одређеног члана тиме што смо осам „традиционалних” употреба свели на само три „когнитивистичке”, а у оквиру њих одредили и само једну (прототипску) „метаупотребу” одређеног члана коју је потребно да ученици запамте, односно која повезује све остале употребе.

Истакнутост референта у дискурсу визуелно смо приказали као шару на позадини. Одредивши схему која се доводи у везу са прототипском употребом, дошли смо до већег нивоа апстракције, који омогућава ширу примену у пракси, односно свакодневној употреби језика. Предложена прототипска употреба може се успешно применити и у физичком и у апстрактном контексту, било да је члан употребљен деиктички или анафорички.

Налажењем прототипске употребе одређеног члана омогућено нам је да на систематичан начин анализирамо посебне употребе одређеног члана. Истакнутост у дискурсу, самостално или у комбинацији са друге две „когнитивистичке” употребе, може објаснити употребу одређеног члана у свакодневном говору. Остале употребе (и „когнитивистичке” и „традиционалне”) такође садрже ову кључну одлику истицања жељеног референта, те могу објаснити како долази до наглашавања истакнутости (на мање или више директан начин): активацијом семантичког оквира, усмеравањем пажње и употребом модификације. Истакнутост референта може бити последица претходног

спомињања, самих одлика предикације, асоцијације између референата или активације семантичких оквира, или пак последица тога што говорник директно усмерава нашу пажњу на нешто што се налази у непосредном окружењу.

Самим тим, одређени члан можемо сагледати у другачијем светлу. У споју са именичком фразом он представља језичку јединицу која игра улогу у препознавању одговарајућег простора, а у њему и одговарајућег семантичког оквира, што указује на то да употреба одређеног члана има и видну контекстуално-семантичку, а не само формалну функцију. Одређени члан није само непроменљива реч која уводи именичку фразу, односно није само назнака да следи именичка фраза, што би у синтаксичком смислу одговарало критеријумима форме и функције. Као што смо представили у уводном делу овог рада, у когнитивној лингвистици се сматра и да група непроменљивих речи има своју значењску компоненту, коју смо овом приликом покушали да препознамо и опишемо на начин који се може применити у настави страног језика.

Употреба одређеног члана одсликава међусобни однос између елемената, те као последицу има повезивање различитих елемената у одређеном контексту. Ово повезивање представља начин успостављања референцијалних односа. Контекстуална улога одређеног члана огледа се не само у одређивању менталног простора у коме се жељени референт налази већ и успостављању веза између делова семантичких оквира. Употребом одређеног члана у именичкој фрази као што је *the tip of the finger*, лексеме *tip* и *finger* повезују се у једну целину. Овај однос би се успоставио чак и уколико би дошло до замене чланова у именичкој фрази која уводи оквир, што се може видети из примера *the tip of a finger*. Семантички оквир можемо увести употребом и одређеног и неодређеног члана, али се веза између елемената који га чине успоставља употребом одређеног члана.

У раду смо показали да се у теоријском смислу концепти когнитивне лингвистике могу применити у оквиру објашњења употребе одређеног члана. У емпиријском делу истраживања утврдили смо да овај теоријски оквир може довести до напретка у нивоу знања испитаника, али да је тај напредак за сада ограничен. На основу тих података, постоји неколико ситуација у којима нам горенаведени теоријски приступ може помоћи у наставном процесу.

Навели смо да се референт у виду шаре истиче у односу на позадину коју чине други референти одговарајућег контекста. С једне стране, то могу бити референти за које знамо да су истовремено присутни у том контексту јер су експлицитно наведени у дискурсу. Са друге, то могу бити референти за које имплицитно знамо да се у том окружењу могу наћи. „Имплицитна активација” референата који нису у физичком смислу присутни у неком контексту може условити употребу одређеног члана, стога представља изазов ученицима енглеског језика. Из тог разлога, неопходно је експлицитно увести концепт семантичких оквира у наставу страног језика, као и концепт одговарајућих улога. У овом раду ми смо то учинили имплицитно да бисмо избегли употребу термина и да испитаницима не бисмо отежали праћење упутстава. Међутим, како су наши испитаници постигли мали напредак када је у питању употреба одређеног члана којом се истиче улога (порастао је број тачних одговора када је у питању ова употреба одређеног члана, али је изостала статистичка значајност), закључак који се намеће јесте да је у току наставног процеса потребно и експлицитно радити на овој теми.

Како смо могли да закључимо да је наша група испитаника напредовала у погледу једне од „когнитивистичких” употреба одређеног члана (прихватање туђег становишта), импликација може бити да се визуелни приказ материјала уз наглашено усмеравање пажње саговорника може применити у настави страног језика и да визуелно присуство референта утиче на учесталост употребе одређеног члана. Иако је слична употреба (у енглеском тзв. *sensory features*) позната и у „традиционалном” приступу, наш је закључак да се визуелно представљање из субјективног угла говорника може сматрати погодном методом за унапређење наставе страног језика. Такође, у „традиционалном” приступу није било речи о томе да се непосредни контекст не мора односити директно и увек на заједничко окружење саговорника. Илустративни примери ове употребе, као што је раније наведено у раду, увек су се тицали околности у којима саговорници у истом тренутку бораве у истом простору. Потребно је, ради побољшања квалитета наставе, јасно истакнути да је фокус на непосредном окружењу које привлачи саговорникову пажњу, те да правила о употреби одређеног члана и даље важе без обзира на присуство или одсуство саговорника у том контексту. Самим тим је прихватање туђег становишта прикладнија илустрација ове употребе одређеног члана јер директније објашњава шта се од

саговорника тражи: препознавање тачног контекста и прелазак у жељени простор да би се одредио референт који се тражи.

Даље, док смо у теоријском делу рада са успехом применили прототипску употребу одређеног члана као објашњење за многобројне примере из уџбеника за стране језике које смо анализирали, по истеку експерименталног програма уочено је да је најмањи успех постигла група испитаника када је у питању употреба одређеног члана ради наглашавања истакнутости референта у дискурсу.

Овај податак можемо размотрити са неколико различитих страна. С једне стране, могуће је да часови упутстава сами по себи нису на адекватан начин представили ову употребу. Такође, учесницима никад експлицитно није наведено да постоји прототипска употреба одређеног члана, што би у каснијим истраживањима могло да се учини у оквиру посебних часова на којима би се разматрали само теоријски аспекти употребе одређеног члана и одговарајућа терминологија. С друге, на почетку рада смо истакли да између „когнитивистичких” употреба одређеног члана има преклапања. Самим тим, није у потпуности могуће раздвојити утицај познавања једне употребе од осталих, без обзира на то што су испитаници присуствовали часовима на којима је обрађивана само по једна употреба одређеног члана. Импликација за даљи рад била би да се са одговарајућом групом испитаника провери само утицај упутстава у оквиру којих се истиче наведена прототипска употреба одређеног члана, без позивања на остале употребе, било „когнитивистичке”, било „традиционалне”.

У намери да експериментално проверимо хипотезе представљене на почетку овог рада, определили смо се за експериментални програм у оквиру ког смо поставили истраживачка питања наведена у наставку. Прво истраживачко питање је следеће: Хоће ли испитаници који су добијали упутства заснована на премисама когнитивне лингвистике постићи боље резултате од испитаника који су слушали упутства заснована на „традиционалном” приступу одређеном члану енглеског језика?

Како бисмо добили одговор на ово питање, упоредили смо учинак експерименталних и контролних група студената Департмана за англистику. Прво смо анализирали учинак групе Е1 само у оквиру популације англиста, у односу на целокупан постигнут успех ових испитаника. Утврдили смо да вредност параметра F указује на то да

је разлика између група скоро 13 пута већа од разлике унутар група, у корист групе E1. Притом, процесом упутстава може се објаснити 37,6% разлике између група, што указује на њихов умерени утицај. Ови подаци указују нам на то да је осмишљени програм био прикладан за ову групу испитаника.

На исти закључак наводе нас резултати поновљеног теста (претходни тест је у току истраживања поновљен као накнадни тест 7), где је разлика између група скоро три пута већа од разлике унутар група. Међутим, на каснијем тесту (накнадни тест 8, који је испитаницима подељен две недеље након накнадног теста 7) разлика између група није било, на шта указује гранична вредност параметра F. Резултати указују на то да утицај упутстава опада са протоком времена, што су уочили и други аутори: Хуонг (2005), Верспур и Хуонг (2008), Верспур (у штампи). Они су такође бележили варирања у знању испитаника, као и пад у тачној употреби чланова код својих испитаника након истека експерименталног програма. Контролна група је у току истраживања показала највећи степен варирања (опадање у просечном броју тачних одговора на крају експерименталног програма). Ово сугерише да ће без систематичних експлицитних или имплицитних упутстава дугорочан напредак изостати. Самим тим, проблем усвајања циљне конструкције – у нашем случају, употребе одређеног члана – остаје тема за будућа истраживања, у оквиру којих би требало испитати какви би се резултати добили уколико би се рад са групом испитаника започео раније, а какви уколико би се са њима радило дуже од девет недеља, уколико би комбинација оваквих утицаја имала ефекта и какав би он био.

Варирања у нивоу знања можемо објаснити и на начин који наводимо у наставку. Аутори Рорер и Пашлер (Rohrer and Pashler, 2007) бавили су се дужином трајања стеченог знања и размака између часова упутстава. Закључили су да је, уколико ученици савладају неки део градива на задовољавајући начин, контрапродуктивно одмах наставити са упутствима на исту тему у кратком временском размаку. То може довести до тога да се градиво „преучи”. Ефекат тога брзо се смањује, до те мере да се након четири недеље не може забележити никакав позитиван ефекат учења. Уколико између часова и тестова за проверу стеченог знања прође дужи период, може се очекивати бољи учинак на тестовима за процену знања. Ови закључци би нам потенцијално могли помоћи при „стабиловању”

результата које би испитаници постигли на тестовима за процењу знања. С обзиром на то да је и у нашем и у претходним истраживањима забележен пад у знању, могуће је да је последица претераног посвећивања само једном сегменту градива (нарочито у случајевима када се нов материјал обрађује сваке недеље) управо та да се градиво „преучило”, односно да су ефекти упутстава почели да се губе.

Потенцијалне импликације ових резултата могу бити да је са испитаницима потребно радити дуже, са пажљивије планираним распоредом између наставних јединица. Као прво, потребно је пажљивије организовати часове упутстава тако да програм траје током неколико месеци рада са ученицима, а не само неколико недеља, што је био случај у нашем истраживању и у већини других експерименталних истраживања (с тим што лонгитудиналне студије дуже од неколико месеци увек изискују велике материјалне и организационе ресурсе). Такође, било би добро раније у току школовања ученике упознати са „когнитивистичким” приступом (на начин примерен узрасту испитаника) како би имали више времена да се упознају са терминолошким и концептуалним апаратом ове лингвистичке школе. Провера би такође могла да се спроведе на популацији искуснијих ученика енглеског језика да би се проверио утицај претходног нивоа знања испитаника.

Даље, потенцијално би требало у оквиру часова упутстава, која би трајала дуже, издвојити времена за илустративни (табеларни или графички) приказ односа између „когнитивистичких” и „традиционалних” употреба како би се емпиријски испитала могућност потврђивања адекватности ове поделе. Такође, постоји могућност примене неке врсте „комбиноване” методе, у оквиру које би се са испитаницима током часова анализирале реченице које смо у теоријском делу овог рада користили ради илустрације „традиционалних” и „когнитивистичких” метода. Циљ оваквог поучавања био би да ученици боље упознају и један и други приступ, односно првенствено *однос* између употреба описаних у оба. Притом бисмо „когнитивистичке” употребе могли да „подржимо” и „традиционалним” објашњењима. Пример би био показатељ да присуство модификације директно наглашава истакнутост референта у дискурсу, јер га издваја од осталих референата у контексту.

Без обзира на то што су чланови групе Е1 у нумеричком смислу постигли боље резултате, статистички значајна разлика између група је изостала, што је потврђено и у

другим истраживањима. Статистички значајне разлике уочене су само између групе E1 и контролне групе, и то у појединим случајевима: на накнадном тесту 2, накнадном тесту 4 и накнадном тесту 5.

У једном општијем смислу, овај резултат се уклапа са коначним резултатима истраживања, по коме су испитаници Департмана за англистику постигли најбољи успех, односно највећи статистички значајан напредак на примеру употребе одређеног члана како би се прихватило туђе становиште (употреба која је била у средишту пажње накнадног теста 2 и накнадног теста 5)<sup>86</sup>. На почетку овог рада истакли смо став да се потешкоће које се могу препознати у употреби одређеног члана у групи ученика енглеског језика којима је српски језик матерњи могу објаснити чињеницом да они не препознају у ком тренутку је потребно променити ментални простор или изградити нови. Можемо закључити да се по питању ове употребе одређеног члана изабрани експериментални програм показао ефикасним. Као кључне одлике упутстава које су имале највећи утицај на испитанике издвајамо следеће: чињеницу да су испитаници експлицитно добијали упутства о томе да је ситуацију потребно посматрати из туђег угла и чињеницу да је кроз визуелни приказ материјала било могуће илустровати шта говорник/протагониста гледа и на шта обраћа пажњу.

Што се тиче изостанка статистички значајних разлика између две експерименталне групе, потребно је узети у обзир и оно што наводимо у наставку. Обе експерименталне групе гледале су током часова упутстава исти визуелни материјал, без обзира на језички материјал, односно изговорене реченице које су слушали. Постоји могућност да је утицај визуелног материјала превагнуо, да се то одразило на одговоре које су дали испитаници, те да су зато веће и статистички значајне разлике изостале између група E1 и E2. Визуелни материјал представљао је наглашавање истакнутости референта у дискурсу помоћу поделе на шару и позадину. Потенцијална импликација може бити да је илустрација поделе на шару и позадину ефикасна метода за приказ употребе одређеног члана.

---

<sup>86</sup> Иако је ова група испитаника забележила велики пораст у броју тачних одговора постигнутих за употребу одређеног члана којим се одређује подела на улогу и идентитет, разлика се није показала статистички значајном. Међутим, јесте дала повода за даље разматрање рада на овој конкретној употреби у пракси.

Како бисмо утврдили до које мере је овај материјал утицао на резултате, потребно је спровести још једно истраживање у току ког група Е2 не би била изложена визуелном приказу поделе на шару и позадину. Овим би се јасније проценио утицај секвенци слика на разумевање употребе одређеног члана. Како је подела на шару и позадину на почетку истраживања повезивана само са „метаупотребом” одређеног члана (наглашавање истакнутости референта у дискурсу), интересантно би било покушати да се успостави веза између овог концепта и других „когнитивистичких” употреба одређеног члана, наиме истицања улога и прихватања туђег становишта.

Разлоге за изостанак статистички значајних разлика између група Е1 и Е2 можемо потражити и у следећем. Постоји могућност да је поједностављење „традиционалних” правила за употребу одређеног члана имало одређени утицај. „Традиционални” приступ анализи одређеног члана садржао је 8 употреба одређеног члана, које смо у теоријском делу овог рада приказали као неоправдано компликовану класификацију. Самим тим, у оквиру упутстава издвојили смо три употребе које у већој мери обухватају све остале. Могуће је да је поједностављење ових правила у комбинацији са утицајем визуелног материјала добрим делом „изазвало” напредак који су постигли испитаници групе Е2.

Потенцијални закључак могао би бити да смо већ самим чином поједностављења броја правила показали неефикасност постојећих прекомплексних „традиционалних” метода, односно да смо представили да се „традиционална” објашњења могу дорадити, поједноставити и учинити ефикаснијим. Могуће је да је ово „поједностављење” имало позитиван утицај на испитанике из групе Е2. Међутим, напомињемо да докле год „традиционални” приступ не може објаснити све употребе одређеног члана које се јављају у свакодневном језику и класификује их као изузетке, не можемо се залагати за примену „традиционалног” приступа одређеном члану у настави страног језика.

Што се тиче групе испитаника који наставу похађају на другим департманима, поређењем групе Е1 и контролне групе током прве половине експерименталног програма бележи се већи број статистички значајних разлика ( $p$ -вредност 0,000) у корист групе Е1.



Квадрат ета коефицијента<sup>87</sup> указује на то да се разлика између ових група на почетку истраживања може објаснити чак 60% утицајем часова упутстава, што указује на врло јак утицај. Сличне вредности нису забележене за групу студената Англистике.

Упркос томе, овако значајни резултати бележе се само на почетку експерименталног програма, док група студената Англистике бележи блажи а константнији ефекат часова упутстава, што може указати на то да су код ове групе часови довели до већег, односно стабилнијег ефекта. У другој половини експерименталног програма статистичка значајност између групе E1 и контролне групе испитаника који наставу похађају на другим студијским програмима изостала је у потпуности.

О овој појави можемо само да спекулишемо. Постоји могућност да је ова група испитаника изгубила интересовање за ток истраживања. У обзир би свакако требало узети чињеницу да су упутства била на енглеском језику, а не на српском, што је можда утицало на разумевање наших испитаника из ове групе, али и на њихову спремност да „озбиљније” учествују у самом истраживању и посвете му више своје активне пажње.

На основу горенаведених података, можемо закључити да се ниво статистичке значајности може првенствено приписати разлици у успеху који је постигла група E1 и успеху који је постигла контролна група. Разлика између групе E1 и E2 за сада се није показала статистички значајном, што имплицира да је недостатак разлике између група потребно потражити у другим факторима: поједностављивању „традиционалних” правила, али и употребљеном визуелном материјалу који је за обе групе био исти.

Исти визуелни материјал употребљен у раду са студентима Департамента за англистику и студената који наставу похађају на другим департаментама је уједно и главни методолошки недостатак организације истраживања. Ова одлука била је последица покушаја да ограничимо број варијабли које би потенцијално могле да утичу на исход истраживања. Будући да смо „традиционалне” употребе подвели под „когнитивистичке”, нисмо сматрали да би овај материјал могао да оствари јак утицај на популацију испитаника који су добијали „традиционална” упутства. То нас наводи на следећи

---

<sup>87</sup> Вредности квадрата ета коефицијента: 0–1 (слаб утицај); 0,1–0,3 (благ утицај); 0,3–0,5 (умерен утицај); > 0,5 (јак утицај).

закључак. Требало би разлучити степен утицаја визуелног материјала у оквиру представљеног програма, понављањем истраживања, али без поједностављивања материјала за експерименталну групу E2 и без употребе визуелног материјала. С обзиром на већи број правила (осам) којима би у том случају ова група била изложена, потребно би било у потпуности прерадити систем упутстава намењен овим испитаницима, што би даље отежало поређење са испитаницима групе E1. Упутства намењена групи E2 трајала би дуже, била би сложенија и вероватно би изазвала већи когнитивни напор код ове популације испитаника, што би се негативно одразило на резултате истраживања.

С тим у вези, почетна вредност квадрата ета коефицијента од 0,376, указује на то да би се врло умерен утицај врсте упутстава могао објаснити не као разлика између три групе испитаника укључених у истраживање, већ између експерименталних група (E1 и E2), са једне стране, и контролне групе, са друге. Можемо закључити да „когнитивистички” приступ употреби одређеног члана има експланаторну вредност не само у теоријском већ и у практичном смислу, за сада додуше ограничену. С обзиром на то да смо све поделе наведене у оквиру „традиционалног” приступа одређеном члану подвели под употребе садржане у „когнитивистичком” приступу, за све употребе одређеног члана укључене у експериментални програм може се сматрати да воде ка јединственом циљу, а то је повезивање употребе одређеног члана са наглашавањем истакнутости референта у дискурсу. Успех који су постигле обе групе и често изостајање статистички значајних разлика између група E1 и E2 можемо сматрати оправдањем за правилан одабир врсте илустрације употребе одређеног члана: односно, поделе на шару и позадину. „Когнитивистички” приступ се самим тим у овом раду показао ако не као бољи у односу на „традиционални”, онда бар као подједнако адекватан, што нам отвара могућности за даља прецизнија поређења између ова два приступа употреби одређеног члана.

Друго истраживачко питање је следеће: Хоће ли се метод предложен у овом истраживању показати ефикаснијим за групу студената Департмана за англистику или студената који наставу похађају на осталим студијским програмима?

Како бисмо анализирали ефекат упутстава на две групе испитаника укључених у истраживање, поредили смо учинак подгрупа E1 обеју група како бисмо видели на коју подгрупу испитаника је програм упутстава имао већи утицај.

На почетку експерименталног дела истраживања, разлике између ових група није било ( $p$ -вредност 0,272), што указује на њихов сличан ниво знања. До краја експерименталног програма група англиста забележила је само благи пораст у просечном броју тачних одговора, док је просечан број тачних одговора групе испитаника који наставу похађају на другим департманима опао до краја истраживања. Током самог истраживања, обе групе испитаника показивале су знаке нелинеарног тока учења. Поређењем учинка ове две групе на ставкама где је тачан одговор био само одређени члан, закључујемо да су највеће статистички значајне разлике између испитаника биле у корист групе студената Англистике.

Импликација је да је програм упутстава имао већи ефекат на популацију студената Департмана за англистику. Разлози за то могу бити многобројни.

Неке смо раније поменули, као што је појава незаинтересованости или презасићености међу испитаницима. Такође, упутства су била на енглеском језику, што је код ове групе испитаника могло да изазове осећај умора и недостатак концентрације. Требало би размотрити да ли би успех обе групе испитаника био већи, односно да ли би се дуже одржао да су упутства добијали на матерњем језику. Поред тога, у обзир би требало узети и познавање енглеског језика које је током прве године студија комплетне групе испитаника неминовно више порасло међу популацијом студената Англистике услед похађања наставе на енглеском језику. Свакако је потребно узети у обзир и мањи број испитаника из ове групе.

Са друге стране, студенти Англистике су можда програм упутстава доживели озбиљније јер се тиче за њих битне области граматике енглеског језика, што може донекле објаснити њихов учинак, а можда и већу мотивисаност.

На крају експерименталног програма, студенти Департмана за англистику мало су повећали број тачних одговора које смо уочили након анализе само ставки где је тачан одговор био одређени члан (13,3 и 14), док студенти тзв. нематичних департмана бележе благи пад (у просеку, са 12 на 11,2). Како су ове вредности ниже од вредности које смо утврдили при анализи просечног броја тачних одговора које су ове две експерименталне групе постигле на тестовима у целости, претпоставка је да су на коначне резултате утицале и ставке на којима је тачан одговор био неодређени или нулти члан. Утицај је био

позитиван, јер су испитаници, учећи о употреби одређеног члана, индиректно учили и о употреби неодређеног и нултог члана. То се види не само у мањем броју нетачних одговора на крају истраживања већ на то указује и чињеница да су испитаници ређе користили нулти члан (за разлику од самог почетка истраживања).

У прилог овом закључку иде и висока вредност квадрата ета коефицијента са самог почетка истраживања, чије су забележене вредности само за ставке где је тачан одговор био одређени члан биле знатно ниже (пад од умереног утицаја до благог).

Постоји оправдани разлог да се испита да ли је програм упутстава индиректно имао позитиван утицај на познавање нултог и неодређеног члана на изабрану групу испитаника. Уколико бисмо поредили просечан број свих тачних одговора које је група англиста постигла на свим тестовима и просечан број тачних одговора на ставкама где је било потребно употребити одређени члан, просечан број тачних одговора био је већи за 5. То нам може бити показатељ да је програм упутстава индиректно утицао и на учинак испитаника у вези са неодређеним и нултим чланом.

Треће истраживачко питање је следеће: За коју ће од три предложене употребе одређеног члана које је описао Епстин (1999, 2001) бити забележен највећи напредак у нивоу знања испитаника?

Група испитаника студената Департамента за англистику најбоље резултате постигла је на тестовима који су били усмерени на повезивање употребе одређеног члана и прихватања становишта говорника, а група испитаника који наставу похађају на другим департаментима на тестовима где је употреба одређеног члана била усмерена на одређивање поделе између улога и идентитета.

На примеру групе студената Англистике, није било статистички значајних разлика између група Е1, Е2 и контролне групе када је у питању употреба одређеног члана како би се истакла улога. Закључак који можемо извести јесте да је ниво знања различитих група испитаника (Е1, Е2 и контролне групе) био уједначен. Употреба одређеног члана како би се истакла улога често се доводи у везу са „имплицитном активацијом” референата, што смо на основу свог наставничког искуства закључили да представља изазов ученицима енглеског језика. Поставља се питање да ли је испитаницима овај скуп упутстава понудио

нешто ново у односу на „традиционални” приступ и да ли је било могуће ову употребу представити на начин који би испитаницима био прихватљивији и мање апстрактан. Међутим, да су испитаници ову употребу одређеног члана већ довољно савладали, просечан број тачних одговора на тестовима за проверу непосредног ефекта часова упутстава био би већи. Како је „имплицитна активација” честа појава у свакодневном говору, ови закључци указују на то да је потребно размотрити потенцијалне измене у самом скупу припремљених упутстава, пре свега увођење експлицитних упутстава која би истакла везу између семантичких оквира и употребе одређеног члана.

Нешто бољи успех постигнут је за употребу одређеног члана ради наглашавања истакнутости референта у дискурсу. На почетку је на тестовима који мере ефекат упутстава посебно припремљених за ову употребу одређеног члана уочена статистички значајна разлика између група, која је после изостала, а група E1 је чак бележила већи напредак у односу на преостале две групе, уз вредност F параметра од 5. Међутим, упркос порасту у нумеричким вредностима, резултати не указују на то да би се истакнутости у дискурсу могао доделити привилегован положај међу употребама одређеног члана у оквиру спроведеног истраживања и да је могућа импликација да ова употреба има већу теоријско-експланаторну употребу од потенцијалне практичне примене у настави. С обзиром на то да је основна хипотеза разрађена у теоријском делу рада била да се провери да ли ће се претпоставка о прототипској употреби одређеног члана показати применљивом у наставном процесу, немамо разлога да претпоставимо да је ова употреба одређеног члана била „јаснија” од преостале две „когнитивистичке”. Испитаници нису експлицитно добили упутства о истакнутости референта у дискурсу, али је испитаницима речено да су одређени референти били „важни” за причу коју су пратили или да су „средиште наше пажње”. Како постоји основ за закључак да је визуелни приказ поделе на шару и позадину имао позитиван утицај на групу испитаника у току истраживања, постоји могућност да објашњење које смо укључили у рад са испитаницима није било довољно прецизно и да је потребно реформулисати упутства, можда у оквиру посебних часова на којима би се изложила теоријска објашњења.

Будући да смо у теоријском делу рада показали да је употреба одређеног члана како би се указало на истакнутост референта у дискурсу у дескриптивном смислу

адекватна, потребно је размотрити зашто је изостао већи успех у познавању ове употребе одређеног члана. Један од разлога за то је тај што испитаници у току часова нису добијали експлицитна упутства о томе да се ова употреба истиче као доминантна. Истраживање је осмишљено тако да провери да ли постоји основа да се „когнитивистичке” употребе уврсте у наставни процес. Ова употреба одређеног члана је додатно присуство у току упутстава остварила кроз визуелну поделу на шару и позадину. Ова подела јесте оставила утицај на испитанике, али није овој конкретној употреби донела примат. Како бисмо детаљније истражили могућност усвајања ове употребе, потребно је осмислити истраживање у коме ће се ова употреба одређеног члана експлицитно нагласити као истакнута. Имплицитна упутства нису се показала успешним, нити можемо закључити да је ово нешто што су испитаници интуитивно разумели.

Највеће статистички значајне разлике забележене су код употребе одређеног члана којом се указује на прихватање туђег становишта, у корист групе Е1. Као наставници страног језика можемо да потврдимо претпоставку да је неприхватање становишта које нам се у дискурсу нуди један од главних разлога за погрешну употребу одређеног члана међу говорницима којима је матерњи језик српски. На основу тога, можемо сматрати да су часови упутстава имали позитиван утицај на студенте Департмана за англистику, нарочито када је ова употреба одређеног члана у питању.

Препознавање и прихватање туђег становишта кључно је за правилно тумачење ситуације, проналажење жељених референата и одређивање односа између њих, све у циљу омогућавања интеракције међу саговорницима. У складу са поделом описаном у оквиру теорије менталних простора, претпоставка је да је успостављање тачних референцијалних односа једноставније када се саговорници налазе у истом основном простору, где се говорник јасно може препознати као деиктички центар, односно оријентир. Међутим, услед динамичног тока наравице, неопходна су измештања у различите просторе. Често као наставници страног језика можемо уочити да се употреба погрешног члана, односно употреба неодређеног или нултог члана уместо одређеног јавља као последица непрепознавања становишта особе која у том тренутку представља деиктички центар. Као што смо у теоријском делу размотрили, употреба погрешног члана не дозвољава успостављање релацијских односа између елемената или елемента и

жељеног менталног простора. Употребом неодређеног члана, за разлику од одређеног, једино се истиче постојање референта. Употребом одређеног члана не само да се истиче постојање референта већ се он и контекстуализује, односно повезује са другим елементима у окружењу у коме је постављен. Самим тим, потребно је да ученици енглеског језика науче које додатно значење доноси употреба одређеног члана. Првенствено, ту не мислимо само на формалну употребу како би се најавила именичка фраза, већ и на намеру да се нагласи нешто више о жељеном референту: његова истакнутост и његови односи са осталим елементима у контексту.

Када је у питању схватање елемента који се налази у говорниковом (али и саговорниковом) непосредном окружењу (већ поменути основни простор), тада најчешће не долази до грешке при употреби одређеног члана како би се пажња усмерила на неки елемент. Међутим, у дискурсу често није реч о непосредном окружењу саговорника, већ окружењу говорника, аутора или протагонисте. Притом, та окружења не морају бити она у којима се говорник/аутор/протагониста у том тренутку налази, већ је најчешће реч о окружењима из њихових прошлих искустава и замишљених ситуација. Управо су то ситуације које су нашим ученицима проблематичне. Самим тим, напредак који је група студената Департмана за англистику постигла код употребе одређеног члана којом се истиче прихватање туђег становишта представља својеврсну потврду ефикасности припремљеног програма упутстава и „когнитивистичког” приступа анализи употребе одређеног члана. Наиме, учесници су слушали о томе да би ситуацију требало посматрати „очима говорника” и да „покушавамо да пратимо све оне ствари на које он обраћа пажњу”. Постоји могућност да су ове врсте упутстава у комбинацији са визуелним приказом материјала на начин на који га говорник увиђа довеле до успеха који су испитаници постигли у погледу ове употребе одређеног члана.

На основу резултата које су постигли студенти нематичних департмана, можемо увидети да је, с обзиром на то да су статистички значајне разлике између групе Е1 и контролне групе у већини тестова изостале, тешко је спекулисати о узроцима који су довели до ових резултата. Узрок би требало потражити у студијским програмима по којима испитаници похађају наставу. Потребно је узети у обзир и чињеницу да су ову групу испитаника чинили студенти са неколико различитих студијских програма, као и то

да се драстично разликују начини рада на који су они навикли и коме су били изложени. Без обзира на то што је аутор имао приступ материјалу који се на тим студијским програмима користи, потребно је у наредним истраживањима изабрати групу испитаника који наставу похађају на истом нематичном департману. Такође, оправдана је и сумња да су упутства можда била непримерена овој групи – што се тиче дужине трајања и језика на коме су их испитаници слушали.

На основу података које имамо, питање је да ли је на ову групу испитаника визуелни приказ употребе одређеног члана оставио подједнак утисак као на групу студената Англистике. С обзиром на то да су на почетку истраживања међу испитаницима ове групе забележене статистички значајне разлике, постоји оправдани разлог да овај програм упутстава може имати позитиван утицај на ову групу испитаника, уколико је могуће додатно их мотивисати да учествују у истраживању – помоћу додатних поена или олакшица у виду смањења предиспитних обавеза.

### **13.1. Ограничења истраживања и будући рад**

Као једно од ограничења наводимо чињеницу да су обе експерименталне групе E1 и E2 биле изложене истом визуелном материјалу (којим је приказивана подела на шару и позадину), што је имало утицај на забележене резултате. Начин на који је истраживање спроведено, у смислу да није било дискусије између наставника и испитаника, такође је можда имао утицаја на тумачење података, јер није било могуће дати целовиту слику о томе зашто су испитаници у одређеним ситуацијама бирали неки члан. Начин давања упутстава може се сматрати „пасивним” јер су испитаници слушали упутства, пратили визуелни материјал, али нису сами учествовали у дискусијама, нити имали прилике да постављају питања. Постоји и могућност да би наша група испитаника постигла боље резултате да је наставник самостално представљао материјал уместо што су снимана упутства (енгл. *listening comprehension*) или да су пред собом имали текст који би могли да прате (енгл. *reading comprehension*).

Поставља се питање и дужине трајања ефекта програма упутстава, као и броја испитаника. Без обзира на то што је приказано истраживање засновано на претходним



релевантним истраживањима из ове области, потребно је погледати особености предложеног програма упутстава, који се у неким својим одликама разликовао од претходних истраживања, а које су можда имале позитиван утицај. Првенствено, мислимо на чињеницу да су у нашем истраживању коришћени контекстуализовани текстови. Ова одлука донета је у складу са становиштем да је изградња значења повезана са изградњом менталних простора и да је зато језичке феномене потребно анализирати у оквиру дискурских целина, а не појединачних реченица. Такође, ту је и начин на који су упутства спровођена. У претходним истраживањима упутства су давана *ex cathedra*, а у нашем случају су праћена примерима и визуелним материјалом којим је илустрован текст у оквиру ког су анализирани употребе одређеног члана. Могућа импликације јесте да је утицај врсте и учесталости илустрованог материјала утицао на исход истраживања. Отвара се и следећи проблем: С обзиром на преклапања између „когнитивистичких” и „традиционалних” објашњења, тешко је издвојити сваку појединачну употребу одређеног члана, односно потпуно их рашчланити како би се утврдило која употреба је највише утицала на забележене резултате. Самим тим, подаци се не могу искористити за веће генерализације, јер је у истраживању организованом и спроведеном на овај начин тешко издвојити утицај скупа упутстава везаних само за једну употребу. Наш је закључак да је знање које су испитаници стекли о осталим „когнитивистичким” употребама у току самог програма битан фактор који је утицао на постизање ових резултата. Остаје отворено питање даљег рада на дизајну истраживања, можда уз изостављање визуелне поделе на шару и позадину.

Што се тиче импликација за будућа истраживања, наводимо неколико ставки.

Тејлор је (1989, *inter alia*) навео да се прво научи прототип категорије, а онда схема и ми смо сагласни са том тврдњом. У теоријском делу рада истакли смо сличности између прототипа и схеме, али се ова два термина не могу поистоветити. „Схема” се у овом случају користи у значењу које је дао Ланакер (1987) и односи се на апстрактну представу заједничких одлика чланова категорије. Чињеница да нам је поред прототипова био потребан и концепт схеме последица је тога што сви чланови категорије не морају у истој мери поседовати одлике прототипа категорије. Илустративни пример је прототип јабуке, према коме је она, у суштини, црвено, округло воће које се једе. Међутим, познато нам је

из искуства да све јабуке нису црвене, иако могу да поседују остале одлике. Ова врста „флексибилности” може се једноставније исказати схемом због њених апстрактнијих одлика. Међутим, како бисмо могли да апстрахујемо неку схему, потребно је да прво имамо изграђен став о томе које су одлике прототипа категорије. Самим тим, усвајање прототипа претходи усвајању схеме.

Прототип и схему истовремено смо у току овог истраживања увели у наставу енглеског језика: истакли смо прототипску употребу одређеног члана и илустровали је поделом на шару и позадину. Ова подела карактеристична је за визуелну перцепцију у физичком смислу, али се може применити и у апстрактнијем (налик Ланакеровој употреби поделе на шару и позадину како би илустровао однос између, са једне стране, клауза које садрже информације које су релевантније за ток дискурса и, са друге, оних које садрже информације од мањег значаја). Постоји могућност да се у каснијим истраживањима раздвоје само прототипска употреба, са једне стране, и схематски приказ те употребе, са друге, како би се испитало на који начин би потенцијално могли допринети не само бржем већ и бољем и дугорочнијем побољшању употребе одређеног члана. Првенствено, мислимо на употребу визуелног материјала у комбинацији са упутствима које испитаници добијају, односно експлицитно истицање само прототипске употребе одређеног члана самостално, или у комбинацији са илустрацијом те употребе члана поделом на шару и позадину. Уколико употреба прототипа или схеме појединачно могу утицати на знање које испитаници имају о употреби одређеног члана, требало би испитати да ли редослед којим се они уводе у наставни процес такође може утицати на исход истраживања.

Такође, потребно је одвојити врсте визуелног материјала за „когнитивну” и „традиционалну” групу испитаника како би се измерио утицај овог фактора на коначне резултате. Даље, истраживање би се могло поновити и на матерњем језику испитаника, нарочито када је у питању група студената који наставу слушају на другим департаментама, да би се даље разјаснио учинак ове популације испитаника.

## 14. ЗАКЉУЧАК

Главни циљ у овом раду био је да се емпиријским путем испита могућност увођења концепата когнитивне лингвистике у наставу енглеског као страног језика. Ову могућност испитали смо на примеру употребе одређеног члана, анализираних у оквиру такозваног когнитивистичког приступа. Уместо „традиционалног” приступа, у оквиру кога је предлагано осам употреба одређеног члана, определили смо се за приступ у коме је овај број употреба сведен на три које су све директно или индиректно повезане са одговарајућим концептима. Са семантичким оквирима повезана је употреба одређеног члана ради одређивања поделе на улогу и идентитет, са усмеравањем пажње повезана је путем прихватања туђег становишта, те са поделом на шару и позадину кроз наглашавање истакнутости референта у дискурсу. Теорију менталних простора представили смо као адекватан теоријски оквир у коме се са успехом могу објаснити референцијални односи, а теорију прототипова применили смо у организацији различитих употреба одређеног члана и одредили прототипску употребу: истицање референта у дискурсу.

Иако се у теоријском смислу решења предложена у „когнитивистичком” приступу јесу показала успешна, у емпиријском делу истраживања све три „когнитивистичке” употребе одређеног члана испитаници нису савладали са истим успехом. Наиме, у програму упутстава која су посебно припремана за испитанике укључене у представљено истраживање, смањење броја правила за употребу одређеног члана праћено је и визуелним илустрацијама материјала које су се заснивале на подели на шару и позадину. Предложени програм упутстава је током девет недеља коришћен у раду са студентима Департмана за англистику Филозофског факултета у Нишу, као и у раду са студентима који наставу похађају на другим студијским програмима.

Што се тиче општег успеха и успеха постигнутог за појединачне употребе одређеног члана, већи напредак забележили су испитаници Департмана за англистику у односу на студенте који су наставу похађали на другим студијским програмима.

Даље, осмишљени програм упутстава довео је до општег побољшања у употреби чланова међу испитаницима експерименталних група (група Е1 и Е2) у поређењу са контролном групом. Међутим, статистички значајна разлика изостала је између групе Е1 и

E2. Закључак који смо извели јесте да је алтернативни програм био ефикасан, али да је утицај визуелног материјала коме су биле изложене обе експерименталне групе био већи од утицаја упутстава која су испитаници слушали током часова у оквиру експеримента.

Што се тиче појединачних „когнитивистичких” употреба одређеног члана, студенти Департмана за англистику постигли су највећи успех код употребе одређеног члана којом се исказује прихватање туђег становишта, док су студенти који наставу похађају на другим департманима највећи успех постигли на примеру употребе одређеног члана како би се истакла улога. Будући да су испитаници са других департмана показали слабе резултате на самом крају истраживања, потребно је у будућности проверити да ли би ови резултати под другачијим условима остали исти. Уколико не би, потребно је утврдити порекло ове разлике.

У овом истраживању установили смо да је когнитивну лингвистику могуће применити у настави страних језика када је у питању учење чланова енглеског језика. Успеха смо имали и са укључивањем теорије менталних простора. Подела на шару и позадину такође се показала ефикасном методом за представљање жељеног значења одређеног члана, односно целокупан визуелни материјал припремљен за потребе овог истраживања показао се ефикасним.

Међутим, у даљим истраживањима потребно је јасније повући границе између постојећих и нових приступа, боље размотрити пригодан узраст и ниво знања испитаника, радити дуже са изабраном групом испитаника и проценити да ли је боље упутства давати на матерњем или на енглеском језику.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Abbott, B. (2004). Definiteness and indefiniteness. In Horn, L. R. & Ward, G. (Eds.) *The handbook of pragmatics*. (122-149). Oxford: Blackwell.
2. Achard, M. (2008). Teaching construal: cognitive pedagogical grammar. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (432-455). New York/London: Routledge.
3. Amal, Y. M. & Amin, S. M. (2012). Analysis of English department students' errors in the use of the English article system. *Kirkuk University Journal - Humanity Studies*, 7, 1, 61-113.
4. Ariel, M. (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Routledge.
5. Ariel, M. (1994). Interpreting anaphoric expressions: a cognitive versus a pragmatic approach. *J. Linguistics*, 30, 3-42.
6. Ariel, M. (2006). Accessibility theory. In Brown, K. (Ed.) *Encyclopedia of language and linguistics*. (15-18). Amsterdam: Elsevier.
7. Arnold, J. E. & Griffin, Z. M.. (2007). The effect of additional characters on choice of referring expression: Everyone counts. *Journal of Memory and Language*, 56, 521–536.
8. Augoustinos, M., Walker I. & Donaghue, N. (2006). *Social Cognition: an integrated introduction*, 2<sup>nd</sup>ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
9. Bielak, J. & Pawlak M. (2013). *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Berlin: Springer-Verlag.
10. Brandt, P. A. (2005). Mental spaces and cognitive semantics: A critical comment. *Journal of Pragmatics*, 37, 1578-1594.
11. Breban, T., Davidse, K. & Ghesquiere, L. (2011). A typology of anaphoric and cataphoric relations expressed by English complex determiners. *Journal of Pragmatics*, 43, 11, 2689–2703.
12. Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: OUP.
13. Buszard, L. A. (2003). *Constructional Polysemy and Mental Spaces in Potawatomi Discourse*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.

14. Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (239-275). New York/London: Routledge.
15. Chen, J., H. Huang, & Y. Wu (2010). Aspects of pragmatic referentiality. Discussion note. *Journal of Pragmatics*, 42, 870–874.
16. Chen, L., & Pan, N. (2009). Development of English referring expressions in the narratives of Chinese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* , 12, 4, 429–445.
17. Christopherson, P. (1939). *The articles: a study of their theory and use in English*. Copenhagen: Munksgaard.
18. Coates, R. (2000). Singular definite expressions with a unique denotatum and the limits of properhood. *Linguistics*, 38, 6, 1161–1174.
19. Coulson, S. (1997). *Semantic leaps: The role of frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, San Diego.
20. Coulson, S. (2001). Coulson, S. (2001). *Semantic Leaps: Frame-shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. New York/Cambridge: CUP.
21. Croft, W. (2010). The origins of grammaticalization in the verbalization of experience. *Linguistics* 48, 1, 1–48.
22. Croft, W. & Cruse, D. A. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: CUP.
23. Dam-Jensen, H. (2006). An Application of the Role-Value Distinction in Mental Space Theory to the Analysis of Definite and Indefinite Noun Phrases. *Tidsskrift for Sprogforskning*, Årgang 4, 1-2, 245-273
24. Dancygier, B. & Sweetser, E. (2005). *Mental spaces in grammar: conditional constructions*. Cambridge: CUP.
25. De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10, 1, 7–21
26. De Cat, C. (2004). A fresh look at how young children encode new referents. *IRAL*, 42, 111–127.
27. De Cat, C. (2013). Egocentric definiteness errors and perspective evaluation in preschool children. *Journal of Pragmatics*, 56, 58—69.

28. De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of Rene Dirven*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
29. DeKeyser, R. M. (Ed.) (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: CUP.
30. Diessel, H. (2006). Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, 17, 4, 463–489.
31. Dimitrijević, M. (2010). Change and the (in)definite article. U: Mišić-Ilić, B. i V. Lopičić (Eds.). *Jezik, književnost, promene, Jezička istraživanja, Zbornik radova*. (488-497). Niš: Filozofski fakultet.
32. Dimitrijević, M. (2010). *Upotreba određenog člana kod studenata anglistike: kognitivnolingvistička perspektiva*. Neobjavljena magistarska teza. Filozofski fakultet: Univerzitet u Nišu.
33. Dimitrijević, M. (2011a). Three contexts for the use of the definite article in the case of Serbian L1/English L2 speakers. In *Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse, zbornik radova sa Trećeg kongresa Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*. (45–60). Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Filološki fakultet u Beogradu.
34. Dimitrijević, M. (2011b). Usvajanje sistema članova pri učenju engleskog kao drugog jezika. U *Savremena proučavanja jezika i književnosti, Zbornik radova sa II naučnog skupa mladih filologa Srbije održanog 6. marta 2010. godine na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, Godina II, knjiga 1. (487–494). Filum, Kragujevac.
35. Dimitrijević, M. (2013b). The Use of the Definite Article in English: Is There a Central Sense? Rad prezentovan na međunarodnoj konferenciji *21st Symposium on Theoretical & Applied Linguistics*, Solun, Grčka 5.-7. april 2013.
36. Dimitrijević, M. (2013a). Applying Cognitive Linguistics to Teaching the English Article System in the EFL Classroom. *Od nauke do nastave: zbornik radova sa konferencije Nauka i savremeni univerzitet 2*. (66-76). Niš: Filozofski fakultet.
37. Dirven, R. & Verspoor, M. (Eds.) (2004). *Cognitive exploration of language and linguistics, 2<sup>nd</sup> revised edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

38. Disney, S. (2010). The World English Model revised: Definite article use in ICE-GB and ICE-HK. In Bota, G., Hargreaves, H., Lai, C. & Rong, R. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching: Volume 4. Papers from LAEL PG 2009*. Lancaster: Department of Linguistics and English Language, Lancaster University.
39. Divjak, D. & Kochanska, A. (Eds.) (2007). *Cognitive paths into the Slavic domain*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
40. Donnellan, K. (1966). Reference and Definite Descriptions. In: Ostertag, G. (Ed.) (1998). *Definite Descriptions*. (231-244). Cambridge, Massachusetts: Cornell University.
41. Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
42. Du Bois, J. W. (2003a). Argument Structure: Grammar in Use. In Du Bois, J. W., Kumpf, L. E., & Ashby, W. J. (Eds.) (2003a). *Preferred Argument Structure: Grammar as Architecture for Function*. (11-60). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
43. Du Bois, J. W., Kumpf, L. E., & Ashby, W. J. (Eds.) (2003b). *Preferred Argument Structure: Grammar as Architecture for Function*. Amsterdam: Benjamins.
44. Đorđević, R. (1989). *Engleski i srpskohrvatski jezik: kontrastivna gramatika imeničke grupe*. Beograd: Naučna knjiga.
45. Eastwood, J. (1999). *Oxford practice grammar*. Oxford: OUP.
46. Epstein, R. (2001). The definite article, accessibility, and the construction of discourse referents. *Cognitive Linguistics* 12, 4, 333–378.
47. Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
48. Faarlund, J. T. (2009). On the history of definiteness marking in Scandinavian. *J. Linguistics*, 45, 617–639. ]
49. Fauconnier, G. (1985/1994). *Mental spaces*. Cambridge: CUP.
50. Fauconnier, G. (1990). Domains and Connections. *Cognitive Linguistics*, 1, 1, 151–174.
51. Fauconnier, G. (1998). Mental Spaces, Language Modalities, and Conceptual Integration. In Tomasello, M. (Ed.) *The new psychology of language: Cognitive and functional*



- approaches to language structure*. (251-279). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
52. Fauconnier, G. (2000). Methods and generalizations. In Janssen, T. & Redeker, G. (Eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. (95-127). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
  53. Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, 22, 2, 133-187.
  54. Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
  55. Fauconnier, G. & Turner, M. (2003). Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication*, 19, 57-86.
  56. Fillmore, C. J. (1976). Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech, Volume 280*, 20-32.
  57. Garcia Mayo, M. & Hawkins, R. (Eds.) (2009). *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
  58. Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. New York/London: Routledge.
  59. Geeraerts, D. (2008). Prototypes, stereotypes, and semantic norms. In Kristiansen, Gitte and Rene Dirven (Eds.) *Cognitive sociolinguistics: language variation, cultural models, social systems*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
  60. Geeraerts, D. (Ed.) (2006). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
  61. Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (Eds) (2010). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: OUP.
  62. Gibbs, R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: CUP.
  63. Givon, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics* 30, 5-55.
  64. Glynn, D. & Fischer, K. (Eds) (2010). *Quantitative methods in cognitive semantics: corpus-driven approaches*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

65. Golshaie, R. (2011). Representing Mental Spaces and Dynamics of Natural Language Semantics. *BRAIN: Broad Research into Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2, 1, 2067-3957.
66. Gonzalez-Marquez, M., Mittelberg, I., Coulson, S., & Spivey, M. J. (Eds.) (2007). *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
67. Gough, D. (2006). Figure, ground and connexity: Evidence from Xhosa narrative. In Luchjenbroers, J. (Ed.) *Cognitive linguistics investigations across languages, fields and philosophical boundaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
68. Grosz, B. J., Joshi, A. K. & Weinstein, S. (1995). Centering: a framework for modeling the local coherence of discourse. *Journal of Computational Linguistics*, 21, 2, 203-225.
69. Grundy, P. & Jiang, Y. (2001). Ideological ground and relevant interpretation in a cognitive semantics. In Dirven, R. et al. (Eds.) *Language and Ideology: Vol. 1: Theoretical Cognitive Approaches*. (107-140). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
70. Gundel, J. K. & Hedberg, N. (Eds.) (2008). *Reference: Interdisciplinary perspectives*. Oxford: OUP.
71. Gundel, J., Hedberg, N. & Zacharski R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69, 274–307.
72. Hart, C. & Lukeš, D. (Eds) (2007). *Cognitive linguistics in critical discourse analysis: Application and theory*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
73. Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and indefiniteness*. London: Croom Helm.
74. Hawkins, J. A. (1991). On (in)definite articles: implicatures and (un)grammaticality prediction. *Journal of Linguistics*, 27, 2, 405-442.
75. Heine, B. (1997). *Cognitive foundations of grammar*. Oxford: OUP.
76. Heylen, K., Tummers, J. & Geeraerts, D. (2008). Methodological issues in corpus-based Cognitive Linguistics. In Kristiansen, G. & Dirven, R. (Eds.) *Cognitive sociolinguistics: language variation, cultural models, social systems*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

77. Hollmann, W. B. & Siewierska, A. (2011). The status of frequency, schemas, and identity in Cognitive Sociolinguistics: A case study on definite article reduction. *Cognitive Linguistics*, 22, 1, 22-54.
78. Holme, R. (2009). *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
79. Horowitz, F. E. (1989). ESL and prototype theory: zero vs. definite article with place names. *IRAL*, XXVII, 2, 81-98.
80. Huang, Y. (2000). Discourse anaphora: Four theoretical models. *Journal of Pragmatics*, 32, 151-176.
81. Huddleston, R. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
82. Huong, N. T. (2005). *Vietnamese learners mastering English articles*. Unpublished PhD dissertation.
83. Ibbotson, P., Lieven, E. V. M., & Tomasello, M. (2013). The attention-grammar interface: Eye-gaze cues structural choice in children and adults. *Cognitive Linguistics*, 24, 3, 457-481.
84. Ionin, T., Baek S., Kim, E., Ko, H., & Wexler, K. (2012). *That's not so different from the*: Definite and demonstrative descriptions in second language acquisition. *Second Language Research*, 28, 1, 69–101.
85. Janda, L. A. (1999.) Implementation of the FIGURE-GROUND distinction in Polish. In Verspoor, M., Lee, K. D., Sweetser, E. (Eds). *Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning: Proceedings of the bi-annual ICLA meeting in Albuquerque, July 1995*. (149- 164). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
86. Janssen, T. & Redeker, G. (Eds.) (1999). *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
87. Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 1, 1–8.
88. Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.

89. Jespersen, O. (1949). *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VII: Syntax*. Completed and edited by Niels Haislund. London: George Allen & Unwin; Copenhagen: Ejnar Munksgaard.
90. Kail, M. & Hickmann, M. (Eds) (2010). *Language acquisition across linguistic and cognitive systems*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
91. Kémenes, Á. (2012). The Definite Article Regarded as Marker of Accessibility between Mental Spaces. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 4, 2, 290-295
92. Koolen, R., Gatt A., Goudbeek, M., & Krahmer, E. (2011). Factors causing overspecification in definite descriptions. *Journal of Pragmatics*, 43, 3231-3250.
93. Kovecses, Z. (2006). *Language, mind and culture: a practical introduction*. Oxford: OUP.
94. Kravchenko, A. V. (2002). Cognitive linguistics as a methodological paradigm. In Lewandowska-Tomaszczyk, B. & Turewicz, K. (Eds.) *Cognitive linguistics today*. (41-55). Frankfurt/Main: Peter Lang.
95. Król-Markefka, A. (2008). Some theoretical considerations on the use of contrastive data in teaching English articles to Polish learners. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 125, 103-112.
96. Kupisch, T. (2007). Determiners in bilingual German–Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 57–78.
97. Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press.
98. Lakoff, G. i Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
99. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar, volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
100. Langacker, R. W. (1990). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. (Cognitive Linguistics Research 1.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
101. Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar, volume II: Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.1993;

- 102.** Langacker, R. W. (1998). Conceptualization, Symbolization, and Grammar. U Tomasello, M. (Urednik) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. (1-40). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 103.** Langacker, R. W. (1999). Assessing the cognitive linguistic enterprise. U Janssen, T. & Redeker, G. (Eds.) (1999) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 104.** Langacker, R. W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 105.** Langacker, R. W. (2001). Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics* 12, 2, 143-188.
- 106.** Langacker, R. W. (2003). One any. *Korean Linguistics*, 18, 65-105.
- 107.** Langacker, R. W. (2006). Dimensions of defocusing. In Tsunoda, T. & Kageyama, T. (Eds.) *Voice and Grammatical Relations*. (115-137). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 108.** Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: OUP.
- 109.** Langacker, R. W. (2008b) The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of Rene Dirven*. (7-36). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 110.** Langacker, R. W. (2008c). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In Robinson, P. & Ellis, N. C. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (66-88). New York/London: Routledge.
- 111.** Langacker, R. W. (2009b). A Dynamic View of Usage and Language Acquisition. *Cognitive Linguistics*, 20, 627-640.
- 112.** Langacker, Roland W. (2009a). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 113.** Langacker, R. W. (1997). Constituency, Dependency, and Conceptual Grouping. *Cognitive Linguistics*, 8, 1-32.

114. Lee, H. (2010). Referring expressions in English and Korean political news. *Journal of Pragmatics*, 42, 2506–2518.
115. Liddell, S. (1995). Real, surrogate and token space: grammatical consequences in ASL. In Emmorey, K. & Reilly, J. (Eds.) *Language, gesture and space*. (19-41). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
116. Lindvall, A. (1996). Definite marking and referential status in Greek, Swedish and Polish. Lund University, Dept. of Linguistics, *Working Papers*, 45, 113–132.
117. Line, B. (2013). *The Communicative Mind: A Linguistic Exploration of Conceptual Integration and meaning Construction*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
118. Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
119. Liu, H. & Gao, Y. (2010). Mental Space Theory and Misunderstanding. *English Language Teaching*, 3, 4, 75-86.
120. Lötscher, A. (1992). The pragmatics of nonreferential topics in German (and other languages). *Linguistics*, 30, 123-145.
121. Luchjenbroers, J. (2006a). Introduction: Research issues in cognitive linguistics. In Luchjenbroers, J. (Ed.) *Cognitive linguistics investigations across languages, fields and philosophical boundaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
122. Luchjenbroers, J. (2006b). Discourse, gesture, and mental spaces manoeuvres: Inside versus outside F-space. In Luchjenbroers, J. (Ed.) *Cognitive linguistics investigations across languages, fields and philosophical boundaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
123. Lyons, C. (1999a). *Definiteness*. Cambridge: CUP.
124. Lyons, C. (1999b). Definiteness. In Brown, K. & Miller, J. (Eds.) 1999. *Concise encyclopedia of grammatical categories*. Amsterdam: Elsevier.
125. Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New York/London: Routledge.
126. Maratsos, M. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, 45, 446–455.

127. Master, P. (1990). Teaching the English articles as a binary system. *TESOL Quarterly*, 24, 3, 461-478.
128. Master, P. (1997). The English article system: acquisition, function and pedagogy. *System*, 25, 2, 215-232.
129. Master, P. (2002). Information structure and English article pedagogy. *System*, 30, 331-348.
130. Master, P. (2003). Acquisition of the Zero and Null Articles in English. *Issues in Applied Linguistics*, 14, 1, 3-20.
131. Matica Srpska. (1990). *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, drugo fototipsko izdanje*. Beograd: Matica Srpska i Vukova zadužbina iz Beograda.
132. Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A. & Tomasello, M. (2006). The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions. *Applied Psycholinguistics* 27, 403–422.
133. Medina, J. (2005). *Language: key concepts in philosophy*. London/New York: Continuum.
134. Montrul, S. & Ionin, T. (2010). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 4, 449–473.
135. Oakley, T. (copyright 2004). *Elements of attention: A new approach to meaning construction in the human sciences*. Dostupno na: <http://www.mind-consciousness-language.com>.
136. Oakley, T. & Hougaard, A. (2008). *Mental spaces in discourse and interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
137. Paletta, L. & Rome, E. (Eds.) (2007). *Attention in cognitive systems: Theories and systems from an interdisciplinary viewpoint*. Berlin: Springer.
138. Pascual, E. (2002). *Imaginary dialogues: conceptual Blending and fictive interaction in criminal courts*. Utrecht: LOT.
139. Pleyer, M. (2012). Cognitive construal, mental spaces and the evolution of language and cognition. In Scott-Phillips, T. C., Tamariz, M., Cartmill, E. A. & Hurford, J. R. (Eds.) *The evolution of language: Proceedings of the 9<sup>th</sup> international conference (EVOLANG9)*. New Jersey: World Scientific Publishing Co.

140. Prince, E. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In Cole P. (Ed.) *Radical pragmatics*. (223-255). New York: Academic Press.
141. Pütz, M. & Sicola, L. (Eds.) (2010). *Cognitive processing in second language acquisition: inside the learner's mind*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
142. Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973). *A university grammar of English*. London: Longman.
143. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London/New York: Longman.
144. Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
145. Rijkhoff, J. (2008). Descriptive and discourse-referential modifiers in a layered model of the noun phrase. *Linguistics* 46, 4, 789–829.
146. Roberts, C. (2003). Uniqueness in definite noun phrases. *Linguistics and Philosophy*, 26, 287–350.
147. Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP.
148. Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.) (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York/London: Routledge.
149. Rohrer, D. & Pashler, H. (2007). Increasing retention without increasing study time. *Current directions in psychological science*, 16, 4, 183-186.
150. Russell, B. (1905). On denoting. *Mind*, 14, 56, 479–493.
151. Saeed, J. I. (2005). *Semantics, 2<sup>nd</sup> edition*. Boston/Oxford: Blackwell Publishing.
152. Salmon-Alt, S. (2000). Interpreting referring Expressions by restructuring Context. In Piliere, C. (Ed.) *Proceedings of the Fifth ESSLLI Student Session*, 232-243.
153. Salmon-Alt, S. & Romary, L. (2001). Reference resolution within the framework of cognitive grammar. In *Proceedings of the International Colloquium on Cognitive Science*, San Sebastian: Spain.
154. Schwarz-Friesel, M., Consten, M. & Knees, M. (Eds.) (2007). *Anaphors in text: Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



155. Simpson, J. (Ed.) (2011). *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge: Taylor and Francis Group.
156. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
157. Stanford Encyclopedia of Philosophy, available online at <http://plato.stanford.edu/>
158. Gries, S. T. (2008). Corpus-based methods in analysis of second language acquisition data. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (406-431). New York/London: Routledge.
159. Tabakowska, E., Choinski, M. & Wiraszka, Ł. (Eds.) (2010) *Cognitive linguistics in action: From theory to application and back*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
160. Talmy, L. (1975). Figure and Ground in Complex Sentences. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. (419-430). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
161. Talmy, L. (2000a). *Toward a Cognitive Semantics, vol 1*. Massachusetts: The MIT Press.
162. Talmy, L. (2000b). *Toward a Cognitive Semantics, vol 2*. Massachusetts: The MIT Press.
163. Talmy, L. (2006). The fundamental system of spatial schemas in language. In Hamp, B. *From perception to meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. (199/234). Berlin: Mouton de Gruyter.
164. Tannen, D. (Ed.) (1993). *Framing in discourse*. Oxford: OUP.
165. Taylor J. R. (1989). *Linguistic categorization*. Oxford: OUP.
166. Taylor, J. R. (1998). Syntactic Constructions as Prototype Categories. In Tomasello, M. (Ed.) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. (177-202). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
167. Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: OUP.
168. Taylor, J. R. (2007). Metaphors of linguistic knowledge: The generative metaphor vs the mental corpus. In Ibarretxe Antunano, I., Inchaurrealde Besga C., & Sanchez Garcia, J. M. (Eds.) *Language, mind and the lexicon*. (69-104). Frankfurt: Peter Lang.

169. Taylor, J. R. (2008). Prototypes in cognitive linguistics. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (39-65). New York/London: Routledge.
170. Taylor, J. R. & MacLaury, R. E. (1995). *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
171. Theakston, A. L. (2012). The spotty cow tickled the pig with a curly tail: How do sentence position, preferred argument structure, and referential complexity affect children's and adults' choice of referring expression? *Applied Psycholinguistics*, 33, 691–724.
172. Thomas, M. (1989). The acquisition of English articles by first- and second-language learners. *Applied Psycholinguistics*, 10, 335-355.
173. Thomson, A. J. & Martinet, A.V. (1986). *A practical English grammar*. Oxford: OUP.
174. Tickoo, A. (2002). On the framing of one kind of indefinite referring expression: learning challenges and pedagogical implications. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 2, 176-193.
175. Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard: Harvard University Press.
176. Tomlin, R. S. & Pu, M. M. (1991). The management of reference in Mandarin discourse. *Cognitive Linguistics*, 2, 1, 65-93.
177. Trenkic, D. (2008). The representation of English articles in second language grammars: Determiners or adjectives? *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 1, 1–18.
178. Trenkić, D. (2002). Establishing the definiteness status of referents in dialogue (in languages with and without articles). *Working Papers in English and Applied Linguistics* 7, 107–131.
179. Trenkić, D. (2004). Definiteness in Serbian/Croatian/Bosnian and some implications for the general structure of the nominal phrase. *Lingua* 114, 1401–1427.
180. Trenkić, D. (2007). Variability in L2 article production: beyond the representational deficit vs processing constraints debate. *Second Language Research* 23, 3, 289–327.

- 181.** Trenkić, D. (2009). Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production. In Hawkins, R. & Mayo, M.P.G. (Eds.), *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. (115–143). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 182.** Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (456-488). New York/London: Routledge.
- 183.** Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York/London: Routledge
- 184.** Tyler, A. & Evans, V. (2005). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, 11-42. On-line version ISSN 1984-6398.
- 185.** Ungerer, F. & Schmid, H. (1996). *An introduction to cognitive linguistics*. London: Addison Wesley Longman.
- 186.** Van Hoek, K., A., Kibrik, A. & Noordman, L. (Eds.). (1999). *Discourse studies in cognitive linguistics: Selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference, Amsterdam, July 1997*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 187.** Van Hout, A., Harrigan, K. & De Villiers, J. (2010). Asymmetries in the acquisition of definite and indefinite NPs. *Lingua*, 120, 1973–1990
- 188.** Verspoor, M. (2007). Cognitive linguistics and its applications to second language teaching. In Cenoz J. & Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language*, 79-91. Berlin: Springer.
- 189.** Verspoor, M. (in press) Using Metaphors in Teaching English Articles. U Juchem-Grundmann, C. & Niemeier, S. (Eds.), *KNOWING IS SEEING: Metaphor and Language Pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 190.** Verspoor, M. & Huong, N. T. (2008). Cognitive Grammar and teaching English Articles to Asian Students. In Lapaire, J.R. (Eds.) *From Gram to Mind: Grammar as Cognition*. (249 – 268). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

- 191.** Verspoor, M. & Tyler, A. (2009). Cognitive Linguistics and Second Language Learning. In Ritchie, W.C. & Bhatia T. K. (Eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition*. (160-174). Amsterdam: Elsevier.
- 192.** Vince, M. (2003). *Advanced language practice*. London: Macmillan.
- 193.** Von Heusinger, K. (2000a). The Reference of Indefinites. In von Heusinger, K. & Egli, U. (Eds.) (2000). *Reference and Anaphoric Relations*. (265-284). Dordrecht: Kluwer.
- 194.** Von Heusinger, K. (2011). Definiteness. Final version to appear in: Aronoff, M. (Ed.). *Oxford Bibliographies Online: Linguistics*. New York: Oxford University Press. (<http://www.oxfordbibliographiesonline.com>)
- 195.** Von Heusinger, K. & Egli, U. (Eds.) (2000b). *Reference and Anaphoric Relations*. Dordrecht: Kluwer.
- 196.** White, B. J. (2010). *In search of systematicity: A conceptual framework for the English article system*. Ann Arbor: UMI Dissertation Publishing, ProQuest.
- 197.** Yu, C. (2007). Embodied active vision in language learning and grounding. In Paletta, L. & Rome, E. (Eds.) (2007). *Attention in cognitive systems: Theories and systems from an interdisciplinary viewpoint*. (75-90). Berlin: Springer.
- 198.** Zdorenko, T. & Paradis, J. (2007). The Role of the First Language in Child Second Language Acquisition of Articles. In Belikova, A., Meroni, L. & Umedaet, M. (Eds.) *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. (483-490). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- 199.** Zdorenko, T. & Paradis, J. (2008). The acquisition of articles in child second language English: fluctuation, transfer or both? *Second Language Research*, 24, 2, 227-250.
- 200.** Zulaica Hernández, I & J. Gutiérrez-Rexach. (2011). On the Information Status of Antecedents: Referring Expressions Compared. In Dipper, S. & Zinsmeister, H. (Eds.) *Proceedings of the Workshop —Beyond Semantics: Corpus-based Investigations of Pragmatic and Discourse Phenomena*. (173-186). Göttingen, Germany: Bochumer Linguistische Arbeitsberichte.

- 201.** Zulaica Hernández, I. (2009a). On the cognitive status of antecedents in Spanish discourse anaphora. In Cantos-Gómez, P. & Sánchez-Pérez, A. (Eds.), *A Survey on Corpus-based Research: Proceedings of the First International Conference on Corpus Linguistics (CILC I)*. (646-663). University of Murcia (Spain).
- 202.** Zulaica Hernández, I. (2009b). Referential distance, demonstrative anaphors and the current focus of attention. *Proceedings of Pre Cog-Sci 2009: Production of Referring Expressions: Bridging the gap between computational and empirical approaches to reference*, Vrije Universiteit Amsterdam, July 2009. Accessible on-line at <http://pre2009.uvt.nl/workshop-program.html>
- 203.** Epstein, R. (1999). Roles, frames, definiteness. U Van Hoek, K., Kibrik, A. A. & Noordman, L. (Eds.). *Discourse studies in cognitive linguistics: Selected papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, July 1997*. (53-74). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

## ПРИЛОГ 1

### Садржај текстова који су испитаницима приказани у виду скупа слика

Током прве недеље упутстава (а друге недеље истраживања) испитаницима смо представили следећи текст уз одговарајуће слике (средиште упутстава била је употреба одређеног члана како би илустровала подела на улогу и идентитет):

He walked 1. the streets slowly, and in a window, among various other things, he saw 2. the hand-written sign: rooms for rent. He immediately walked into 3. the building. 4. The landlord was a big man with a dark moustache, 5. the thickest he had ever seen, who had bought 6. the property in order to provide an education for his two sons and now worked as a night watchman. He would return every day at dawn from 7. the factory. Since 8. the rent was far smaller than what he was paying now, he rented a room. Once he had moved in, he started to study more carefully 9. the community he found himself in. There was 10. the landlady: a small woman who cooked from behind 11. the open kitchen door. There were 12. the other two guests who would return to 13. the rooms when their work was done, both at different times during 14. the day. There were also 15. the two boys, his landlord's sons, whom he helped them with their homework. 16. The woman must have told her husband, because one day, at 17. the end of 18. the school year, he asked him to help his boys regularly.

Следи табеларни преглед објашњења за сваку појединачну употребу одређеног члана у тексту.

**Табела 1. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у првом тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Р. Бр.	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the streets’	Прихватање становишта		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
2.	‘the hand-written sign’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: употреба придева
3.	‘the building’	Прихватање становишта	Подела на улогу и идентитет	Објашњење: односна реченица
4.	‘the landlord’	Подела на улогу и идентитет		Опис: употреба придева и односна реченица
5.	‘the thickest he had ever seen’	Прихватање становишта	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
6.	‘the property’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
7.	‘the factory’	Подела на улогу и идентитет		Објашњење у контексту: односна реченица
8.	‘the rent’	Подела на улогу и идентитет		Објашњење у контексту: односна реченица
9.	‘the community’	Истакнутост референта у дискурсу		Објашњење: односна реченица
10.	‘the landlady’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Друго спомињање
11.	‘the open kitchen door’	Прихватање становишта		Опис: употреба придева
12.	‘the guests’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
13.	‘the rooms’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: односна реченица
14.	‘the day’	Прихватање становишта		Из контекста може се утврдити референт
15.	‘the two boys’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: односна реченица
16.	‘the woman’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
17.	‘the end’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: односна реченица
18.	‘the school year’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Опис: односна реченица

Друге недеље упутстава (а треће недеље истраживања) коришћен је следећи текст (најважније међу упутствима у овом тексту била је веза између употребе одређеног члана и прихватања туђег становишта):

He tried to ignore 1. the smell that surrounded him. His eyes hurt so he could barely see 2. the things around him. This included 3. the man standing in front of him, dirty and unshaven. He could see a wood stove right next to 4. the door, used for frying. Beneath 5. the stove there was a wooden crate full of coal. 6. The simple kitchen table was covered with books and old newspapers. One of its corners had been cleared, and on it there was a slice of bacon, 7. the round lid of some kind of jar with a little oil in it, a greasy razor, 8. the curved kind which he remembered from 9. the war, a dirty blue pot and a metal spoon in it (10. the tip was missing). If there was anything else there, it was hidden from view by 11. the books and newspapers. Next to 12. the table, along 13. the opposite wall, there was a bed with a pillow on it which had once been white. 14. The feathers inside poked through 15. the surface of 16. the pillow. 17. The furniture was old and dirty and there were no chairs in 18. the room.

Табеларни преглед одговора је следећи.



**Табела 2. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у другом тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Редни број	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the smell’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
2.	‘the things’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
3.	‘the man’	Прихватање становишта	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
4.	‘the door’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Објашњење: односна реченица
5.	‘the stove’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање
6.	‘the table’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: употреба придева
7.	‘the lid’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
8.	‘the curved kind’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: употреба придева
9.	‘the war’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
10.	‘the tip’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
11.	‘the books and newspapers’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
12.	‘the table’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
13.	‘the wall’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
14.	‘the feathers’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
15.	‘the surface’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
16.	‘the pillow’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
17.	‘the furniture’	Прихватање становишта	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица

18.	'the room'	Истакнутост референта дискурсу	у	Опис: односна реченица
-----	------------	--------------------------------------	---	---------------------------

Треће недеље упутстава (а четврте недеље истраживања) испитаници су гледали слике направљене по следећем тексту (нагласак је у упутствима био на употреби одређеног члана и поделе на улогу и идентитет):

1. The six clocks of 2. the subway station near 3. the airport were all showing 07.15 when 4. the train came out of 5. the east tunnel which led to 6. the end of 7. the track, and suddenly stopped. 8. The automatic doors of 9. the train opened, and out came 10. the passengers, quickly, as if someone might force them to return. Bent under 11. the weight of their luggage, they walked across 12. the platform and ran into other people who had left 13. the excitement of their flights behind them. They headed impatiently toward 14. the escalator and soon vanished from the sight of an elderly priest seated on a nearby chair. When most of them had left, 15. the priest stood up, took a step forward, tripped over his bag and fell. He cursed before he stood up, calmed down, and looked around. 16. The circumstances did not excuse his behavior, and he would have to think before he spoke. 17. The Church did not accept swear words as 18. the most efficient way of communication among people.

Табеларни преглед примера у трећем тексту је следећи.

**Табела 3. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у трећем тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Редни број	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the clocks’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
2.	‘the subway station’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Објашњење: односна реченица
3.	‘the airport’	Подела на улогу и идентитет		Из контекста може се утврдити референт
4.	‘the train’	Истакнутост референта у дискурсу		Објашњење: односна реченица
5.	‘the tunnel’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
6.	‘the end’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
7.	‘the track’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
8.	‘the doors’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
9.	‘the train’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
10.	‘the passengers’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
11.	‘the weight’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
12.	‘the platform’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
13.	‘the excitement’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
14.	‘the escalator’	Подела на улогу и идентитет		Из контекста може се утврдити референт
15.	‘the priest’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
16.	‘the circumstances’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
17.	‘the church’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
18.	‘the most efficient way’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Опис: употреба придева

Четврте недеље упутстава (а пете недеље истраживања) обрађивани су примери из следећег текста (упутствима је у овом тексту била наглашена веза између употребе одређеног члана и наглашавања истакнутости референта у дискурсу):

And so it happened that after my year-long absence I once again looked upon 1. the pastures of my ancestral home, green after 2. the rain, and in its garden once again held 3. the key to its massive iron door. 4. The smaller buildings, where 5. the help lived, looked just like they had in my childhood. 6. The main building was in bad shape. Inside, 7. the rooms still contained antique furniture, and 8. the walls were covered with 9. the photographs of my parents. Only 10. the circumstances had changed: 11. the family had died and my brother and I no longer lived there. Behind 12. the house, all the way to 13. the river, there was a park, and in it 14. the old park bench and 15. the ancient trees. Making my way through 16. the tall grass, I finally came across 17. the only rosebush that was left. 18. The smell alone contained a thousand memories in it!

Анализа појединачних примера у тексту је следећа.

**Табела 4. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у четвртом тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Редни број	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the pastures’	Прихватање становишта	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
2.	‘the rain’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица
3.	‘the key’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
4.	‘the smaller buildings’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: односна реченица
5.	‘the help’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
6.	‘the main building’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
7.	‘the rooms’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
8.	‘the walls’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
9.	‘the photographs’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
10.	‘the circumstances’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: односна реченица
11.	‘the family’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: односна реченица
12.	‘the house’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
13.	‘the river’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
14.	‘the bench’	Подела на улогу и идентитет		Опис: употреба придева и односна реченица
15.	‘the trees’	Подела на улогу и идентитет		Опис: употреба придева
16.	‘the grass’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
17.	‘the only rosebush’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Из контекста може се утврдити референт
18.	‘the smell’	Подела на улогу и		Опис: <i>of</i> фраза и

		идентитет		односна реченица
--	--	-----------	--	------------------

Пете недеље упутстава (а шесте недеље истраживања) обрађиван је следећи текст (у овом тексту је упутствима била наглашена веза између употребе одређеног члана и прихватања туђег становишта):

1. The woman warned him that his behavior towards 2. the others was not appropriate. As he listened to what she was saying he could hear someone outside playing 3. the flute. Of all 4. the instruments, it was his favorite. When he looked outside, 5. the innkeeper was holding it in his hands and playing. He thought 6. the sound filled 7. the room very quickly. After a while, 8. the player slowly started to yawn, turned off 9. the light and went to bed. 10. The only people who went out to 11. the shore were Vasilija and her guest. He saw her pour his half-empty of wine into 12. the sea. Vasilija continued their conversation about 13. the trip. She said 14. the preparations would take long and be difficult for a man like him. Taking 15. the map out of his pocket, he decided something that filled him with shame. He decided that tomorrow at dawn, he would go on 16. the road by himself, leaving behind 17. the other travelers. 18. The monastery was not far. He could reach it on his own.

Следи табеларни приказ појединачних примера.

**Табела 5. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у петом тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Редни број	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the woman’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Из контекста може се утврдити референт
2.	‘the others’	Прихватање становишта		Из контекста може се утврдити референт
3.	‘the flute’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
4.	‘the instruments’	Подела на улогу и идентитет		Опис: употреба придева
5.	‘the innkeeper’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
6.	‘the sound’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Опис: of фраза и односна реченица
7.	‘the room’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
8.	‘the player’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Друго спомињање
9.	‘the light’	Прихватање становишта		Из контекста може се утврдити референт
10.	‘the only people’	Истакнутост референта у дискурсу		Из контекста може се утврдити референт
11.	‘the shore’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
12.	‘the sea’	Прихватање становишта		Из контекста може се утврдити референт
13.	‘the trip’	Истакнутост референта у дискурсу		Из контекста може се утврдити референт
14.	‘the preparations’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
15.	‘the map’	Подела на улогу и идентитет	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
16.	‘the road’	Подела на улогу и идентитет		Опис: односна реченица
17.	‘the other’	Подела на улогу и		Опис: односна

	travelers’	идентитет		реченица
18.	‘the monastery’	Подела на улогу и идентитет	Истакнутост референта у дискурсу	Опис: односна реченица

Последње, односно шесте недеље упутстава (а седме недеље истраживања) обрађиван је следећи текст (у овом тексту упутствима је била наглашена веза између употребе одређеног члана и наглашавања истакнутости референта у дискурсу):

1. The child had been born blind. A few years later his parents had a baby girl. But luckily, 2. the girl was not born blind. She could still be presented to 3. the king when she came of age. As time went by, he started to recognize his mother’s walk, and 4. the sound of her dress. In a crowded room, he would always head for 5. the place she sat in. When somebody would lift him, he would immediately start touching with his little hands 6. the face of 7. the person that had picked him up. He would immediately recognize 8. the nanny, or his father. When he found himself in 9. the arms of an unknown person, 10. the motions of his small hands would become slower and 11. the little one would carefully draw his little hands over 12. the unfamiliar face, touching it with 13. the tips of his fingers. After a while, it became clear that his sense of hearing was 14. the most developed of all his senses. 15. The situation remained unchanged until his third birthday. His family decided to show him 16. the black, faraway fields. For that reason, they bought a seeing-eye dog. 17. The dog was trained to help the little boy go out into 18. the sun.

Табеларни преглед одговора је следећи.



**Табела 6. Анализа употребе одређеног члана („когнитивистички“ и „традиционални“ приступ) у шестом тексту који је за потребе истраживања илустрован**

Редни број	Пример	„Когнитивистичко” објашњење	Преклапање са другим „когнитивистичким” објашњењем	„Традиционално” објашњење
1.	‘the child’	Истакнутост референта у дискурсу		Из контекста може се утврдити референт
2.	‘the girl’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
3.	‘the king’	Подела на улогу и идентитет		Из контекста може се утврдити референт
4.	‘the sound’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
5.	‘the place’	Истакнутост референта у дискурсу	Прихватање становишта	Опис: односна реченица
6.	‘the face’	Прихватање становишта		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
7.	‘the person’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
8.	‘the nanny’	Подела на улогу и идентитет		Из контекста може се утврдити референт
9.	‘the arms’	Прихватање становишта		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
10.	‘the motions’	Подела на улогу и идентитет		Објашњење: односна реченица
11.	‘the little one’	Истакнутост референта у дискурсу		Друго спомињање
12.	‘the face’	Прихватање становишта		Опис: односна реченица
13.	‘the tips’	Подела на улогу и идентитет		Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
14.	‘the most developed’	Истакнутост референта у дискурсу	Подела на улогу и идентитет	Опис: <i>of</i> фраза и односна реченица
15.	‘the situation’	Истакнутост референта у дискурсу		Опис: односна реченица
16.	‘the fields’	Прихватање		Опис: употреба

		становишта		придева
17.	'the dog'	Истакнутост референта дискурсу у		Друго спомињање
18.	'the sun'	Прихватање становишта		Из контекста може се утврдити референт

## ПРИЛОГ 2

### Скуп тестова за проверу непосредног ефекта упутстава

Текст који следи употребљен је као претходни тест.

Trying to focus on 1. \_\_\_\_\_ text, Adrian could not help thinking about 2. \_\_\_\_\_ recent events. They brought back many memories: in his mind he could see 3. \_\_\_\_\_ aunt Lepša's house, 4. \_\_\_\_\_ garden and 5. \_\_\_\_\_ gardener working in it. He looked once again at 6. \_\_\_\_\_ dark green ink that 7. \_\_\_\_\_ text was written in. He wondered what 8. \_\_\_\_\_ postman had thought when he'd seen that unusual color. 9. \_\_\_\_\_ handwriting also was familiar to him: it was Vladan's. He touched 10. \_\_\_\_\_ paper slowly, feeling how smooth it was. He remembered 11. \_\_\_\_\_ first time he and Vladan had met. They had met when Adrian was still 12. \_\_\_\_\_ young man. If he was right, he might have been fifteen on 13. \_\_\_\_\_ autumn afternoon he 14. \_\_\_\_\_ first saw Vladan. His long legs were sticking out of 15. \_\_\_\_\_ short pants and his coat was torn in several places. He was crouching in 16. \_\_\_\_\_ street, next to 17. \_\_\_\_\_ wall of 18. \_\_\_\_\_ house, near 19. \_\_\_\_\_ small window. He had wiped 20. \_\_\_\_\_ window with his sleeve to look inside. He could see into 21. \_\_\_\_\_ basement of that building. It was full of some coal. He could feel 22. \_\_\_\_\_ coal dust on his skin. 23. \_\_\_\_\_ boy he'd been was still inside him. And he still felt 24. \_\_\_\_\_ strongest fear he had ever felt.

Прилажемо табеларни приказ свих празнина које се могу наћи у овом тексту,<sup>88</sup> уз преглед свих тачних одговора.

---

<sup>88</sup> Текст теста 1 садржи подједнак број примера сваке од три употребе одређеног члана (по 6) које је навео Епстин.

**Табела 1. Преглед распореда и тачних одговора, текст 1**

Редни број	Тачан одговор одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the text’	Прихватање туђег становишта	Предикација која одређује идентификацију	
2.	‘the recent events’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
3.	‘aunt Lepsa’s house’			Филер <sup>89</sup>
4.	‘the garden’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
5.	‘the gardener’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
6.	‘the dark green ink’	Прихватање туђег становишта	Модификација	
7.	‘the text’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
8.	‘the postman’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
9.	‘the handwriting’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
10.	‘the paper’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
11.	‘the first time’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
12.	‘a young man’			Филер
13.	‘the autumn afternoon’	Подела на улогу и идентитет	Модификација	
14.	‘first saw Vladan’			Филер
15.	‘short pants’			Филер
16.	‘the street’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
17.	‘the wall’	Подела на улогу и идентитет	Модификација	
18.	‘a house’			Филер
19.	‘a small window’			Филер
20.	‘the window’	Истакнутост	Друго	

<sup>89</sup> Филер представља празнину коју није требало попунити одређеним чланом.

		референта дискурсу	у	спомињање	
21.	'the basement'	Подела на улогу и идентитет		Идентификација кроз асоцијацију	
22.	'the coal dust'	Прихватање становишта	туђег	Идентификација путем чула	
23.	'the boy'	Истакнутост референта дискурсу	у	Предикација која одређује идентификацију	
24.	'the strongest fear'	Истакнутост референта дискурсу	у	Модификација	

Следи текст 2, подељен након првог часа упутстава. Упутствима која су претходила овом тесту била је наглашена употреба одређеног члана како би се истакла жељена улога.

1. \_\_\_\_\_ strangest things were happening to me! I had never been able to read 2. \_\_\_\_\_ article about medicine without immediately thinking that I was in fact sick from some terrible disease. 3. \_\_\_\_\_ diagnosis would perfectly match all my symptoms. One day I decided to go to 4. \_\_\_\_\_ museum to learn more. But I was too scared to go inside, so I stood in front of it, looking at 5. \_\_\_\_\_ river and listening to 6. \_\_\_\_\_ birds. However, 7. \_\_\_\_\_ sound soon started to bother me, and 8. \_\_\_\_\_ nearby guard started to look at me strangely. So, I went to 9. \_\_\_\_\_ library to learn about 10. \_\_\_\_\_ cure for some imaginary illness I believed I had. I picked out 11. \_\_\_\_\_ book and carefully started to read it from cover to cover. All of 12. \_\_\_\_\_ sudden, 13. \_\_\_\_\_ whole situation became too much for me. I thought about asking someone for 14. \_\_\_\_\_ help, but then I started reading again. I can no longer remember which illness I came across first, but it was deadly. I just knew it: that was 15. \_\_\_\_\_ one! I sat down, petrified with 16. \_\_\_\_\_ fear. Then I looked at 17. \_\_\_\_\_ page again and started leafing through 18. \_\_\_\_\_ book faster and faster. I was curious to find out just how many illnesses I had. I went through 19. \_\_\_\_\_ entire alphabet of illnesses and discovered that 20. \_\_\_\_\_ only one I did not have was chicken pox. That is where 21. \_\_\_\_\_ police found me. Straight away they took me to see 22. \_\_\_\_\_ doctor. Now I can't even remember what he looked like, but I know he was 23. \_\_\_\_\_ scariest man I had ever seen.

Оно што следи је табеларни приказ свих тачних одговора за накнадни тест 1 (текст 2).

**Табела 2. Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах по завршетку  
првог часа упутстава**

Редни број	Тачан одговор одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the strangest things’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
2.	‘an article’			Филер
3.	‘the diagnosis’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
4.	‘the museum’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
5.	‘the river’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
6.	‘the birds’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
7.	‘the sound’	Прихватање туђег становишта	Идентификација кроз асоцијацију	
8.	‘the nearby guard’	Подела на улогу и идентитет	Модификација	
9.	‘the library’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
10.	‘the cure’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
11.	‘a book’			Филер
12.	‘a sudden’			Филер
13.	‘the whole situation’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
14.	‘help’			Филер
15.	‘the one’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
16.	‘fear’			Филер
17.	‘the page again’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација путем чула	
18.	‘the book’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
19.	‘the entire alphabet’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
20.	‘the only one’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	

		дискурсу		
21.	'the police'	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
22.	'the doctor'	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
23.	'the scariest man I had ever seen'	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	

Након првог накнадног теста, уследио је други час упутстава, те други тест за проверу њиховог ефекта: текст 3 / накнадни тест 2. У средишту часа упутстава који је претходио овом тесту било је прихватање туђег становишта.

There she was, leaning against 1. \_\_\_\_\_ fence, waiting for him. Hannah. There next to 2. \_\_\_\_\_ old mill, she stood watching as 3. \_\_\_\_\_ water carried away 4. \_\_\_\_\_ fall leaves, thinking about 5. \_\_\_\_\_ seasons and how they melted one into 6. \_\_\_\_\_ other. He could see how 7. \_\_\_\_\_ freckles on her face stood out against 8. \_\_\_\_\_ sunlight, but that did not mean that there was no 9. \_\_\_\_\_ beauty in her. She was 10. \_\_\_\_\_ emigrant from Poland, who had fled from 11. \_\_\_\_\_ police. For 12. \_\_\_\_\_ past month she had been living in 13. \_\_\_\_\_ village. But before she had even made it there, even reached 14. \_\_\_\_\_ border, she had had to lie still in 15. \_\_\_\_\_ ice-cold water for five hours. And 16. \_\_\_\_\_ only thing that had kept her going were 17. \_\_\_\_\_ poems she had recited in her head. 18. \_\_\_\_\_ fake papers she had been given she kept dry in 19. \_\_\_\_\_ small bag she had tied to 20. \_\_\_\_\_ top of her head with 21. \_\_\_\_\_ scarf. 22. \_\_\_\_\_ past was now behind her. Upon her arrival she had started giving 23. \_\_\_\_\_ private lessons to 24. \_\_\_\_\_ local children.

Следи табеларни приказ тачних одговора на накнадном тесту 2.

**Табела 3. Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах по завршетку  
другог часа упутстава**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the fence’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
2.	‘the old mill’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
3.	‘the water’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
4.	‘the fall leaves’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација путем чула	
5.	‘the seasons’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
6.	‘the other’	Подела на улогу и идентитет	Предикација која одређује идентификацију	
7.	‘the freckles’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
8.	‘the sunlight’	Прихватање туђег становишта	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
9.	‘beauty’			Филер
10.	‘an emigrant’			Филер
11.	‘the police’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
12.	‘the past month’	Прихватање туђег становишта	Предикација која одређује идентификацију	
13.	‘the village’	Прихватање туђег становишта	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
14.	‘the border’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
15.	‘ice-cold water’			Филер
16.	‘the only thing’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
17.	‘the poems’	Подела на улогу и идентитет	Модификација	
18.	‘the fake’	Истакнутост	Модификација	



	papers'	референта дискурсу	у		
19.	'a small bag'				Филер
20.	'the top of her head'	Истакнутост референта дискурсу	у	Модификација	
21.	'a scarf'				Филер
22.	'the past'	Истакнутост референта дискурсу	у	Предикација која одређује идентификацију	
23.	'private lessons'				Филер
24.	'the local children'	Истакнутост референта дискурсу	у	Идентификација кроз асоцијацију	

Након трећег часа упутстава, испитаницима је подељен и трећи тест за процену степена усвајања датих упутстава (текст 4). У средишту пажње тих упутстава била је употреба одређеног члана како би се истакла улога.

1. \_\_\_\_\_ second letter was from 2. \_\_\_\_\_ manager of his estate. What 3. \_\_\_\_\_ angry man he was! It said that he had to return as soon as possible, since 4. \_\_\_\_\_ decision had to be made quickly. 5. \_\_\_\_\_ property was either going to be run like 6. \_\_\_\_\_ previous owners had run it before him or as 7. \_\_\_\_\_ new owner was now proposing. There was 8. \_\_\_\_\_ choice to be made. He had also included 9. \_\_\_\_\_ long-awaited apology regarding 10. \_\_\_\_\_ money which he had not been able to send on 11. \_\_\_\_\_ first of 12. \_\_\_\_\_ month. 13. \_\_\_\_\_ S/sum, he said, was now in 14. \_\_\_\_\_ post. 15. \_\_\_\_\_ reason why he had not sent it was that he was having trouble with 16. \_\_\_\_\_ peasants. They had refused to pay and he had been forced to turn to 17. \_\_\_\_\_ authorities and ask for their help. 18. \_\_\_\_\_ T/time would tell if that was 19. \_\_\_\_\_ good decision. 20. \_\_\_\_\_ N/news was quite disturbing and left 21. \_\_\_\_\_ reader thinking about 22. \_\_\_\_\_ order of things in 23. \_\_\_\_\_ country. As 24. \_\_\_\_\_ student, he had believed in forcing others to obey 25. \_\_\_\_\_ law. But now he wanted to give 26. \_\_\_\_\_ land away, he no longer wanted to own it. Finishing 27. \_\_\_\_\_ last of 28. \_\_\_\_\_ tea, he put 29. \_\_\_\_\_ paper and envelope down and left 30. \_\_\_\_\_ dining room.

Следи приказ тачних одговора који се могу наћи у тексту 4, у оквиру накнадног теста 3.

**Табела 4. Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах по завршетку трећег часа упутстава**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the second letter’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
2.	‘the manager of his estate’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
3.	‘an angry man’			Филер
4.	‘the decision’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
5.	‘the property’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
6.	‘the previous owners’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
7.	‘the new owner’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
8.	‘a choice’			Филер
9.	‘the long-awaited apology’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
10.	‘the money’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
11.	‘the first’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
12.	‘the month’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
13.	‘the sum’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
14.	‘the post’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
15.	‘the reason’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
16.	‘the peasants’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	

17.	'the authorities'	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
18.	'time'			Филер
19.	'a good decision'			Филер
20.	'the news'	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
21.	'the reader'	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
22.	'the order of things'	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
23.	'the country'	Прихватање туђег становишта	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
24.	'a student'			Филер
25.	'the law'	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
26.	'the land'	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
27.	'the last'	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
28.	'the tea'	Прихватање туђег становишта		
29.	'the paper and envelope'	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
30.	'the dining room'	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	

Уследио је и четврти час упутстава. У средишту пажње била је употреба одређеног члана ради наглашавања истакнутости референта у дискурсу. Након тога је уследио накнадни тест 4.

In 1. \_\_\_\_\_ garden of 2. \_\_\_\_\_ local tavern, 3. \_\_\_\_\_ tables were covered with 4. \_\_\_\_\_ flowers. 5. \_\_\_\_\_ W/waitress was trying to wipe them away with 6. \_\_\_\_\_ damp cloth. She stopped what she was doing and looked at 7. \_\_\_\_\_ trees. It was no surprise that so many 8. \_\_\_\_\_ flowers had fallen, she could see they were full of them. At 9. \_\_\_\_\_ tables which she had covered with red tablecloths, sat 10. \_\_\_\_\_ early risers drinking their morning cups of 11. \_\_\_\_\_ coffee. 12. \_\_\_\_\_ young police woman, with her hat on 13. \_\_\_\_\_ table, was chatting to 14. \_\_\_\_\_ friend of hers. Near 15. \_\_\_\_\_ wall in 16. \_\_\_\_\_ corner, just like every morning, sat two men who never spoke to each other. They leaned back into 17. \_\_\_\_\_ comfortable chairs, and watched 18. \_\_\_\_\_ passers-by: both 19. \_\_\_\_\_ young and 20. \_\_\_\_\_ old women marching; 21. \_\_\_\_\_ first tourists of 22. \_\_\_\_\_ day.

Следи преглед тачних одговора на накнадном тесту 4, текст 5.

**Табела 5. Преглед тачних одговора на тесту рађеном непосредно након завршетка четвртог часа упутстава**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the garden’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
2.	‘the local tavern’	Подела на улогу и идентитет	Модификација	
3.	‘the tables’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
4.	‘flowers’			Филер
5.	‘the waitress’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
6.	‘a damp cloth’			Филер
7.	‘the trees’	Прихватање туђег становишта		
8.	‘flowers’			Филер
9.	‘the tables’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
10.	‘the early risers’	Подела на улогу и идентитет	Предикација која одређује идентификацију	
11..	‘coffee’			Филер
12.	‘a young police woman’			Филер
13.	‘the table’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
14.	‘a friend’			Филер
15.	‘the wall’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
16.	‘the corner’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
17,	‘the comfortable chairs’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
18,	‘the passers-by’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација путем чула	
19,	‘the young’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
20,	‘the old’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
21,	‘the first tourists’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	

		дискурсу		
22,	'the day'	Прихватање становишта	туђег	

На петом часу упутстава дат је посебан осврт на употребу одређеног члана у вези са прихватањем туђег становишта и праћен је петим тестом за процену ефекта упутстава.

1. \_\_\_\_\_ tea shop had only four tables. At one of 2. \_\_\_\_\_ tables, 3. \_\_\_\_\_ young married couple was sitting. Their heads were close together and they were having 4. \_\_\_\_\_ quiet conversation, not paying any attention to 5. \_\_\_\_\_ guests who were just coming in, that is, us. It was 6. \_\_\_\_\_ warm inside 7. \_\_\_\_\_ shop, slightly dark and filled with 8. \_\_\_\_\_ smell of herbs, which mixed one with 9. \_\_\_\_\_ other. We chose 10. \_\_\_\_\_ table in 11. \_\_\_\_\_ corner. We put our coats on 12. \_\_\_\_\_ coat rack and sat down. 13. \_\_\_\_\_ short, older waiter with 14. \_\_\_\_\_ thinning hair came up to us, bowed and asked for our order. 15. \_\_\_\_\_ comment he made was that he had seen 16. \_\_\_\_\_ lady I was with come in earlier that day. She blushed. After he had left, 17. \_\_\_\_\_ situation presented itself and I asked her 18. \_\_\_\_\_ same question from before. Before she could answer, 19. \_\_\_\_\_ waiter came back, placing 20. \_\_\_\_\_ tea on 21. \_\_\_\_\_ table before us. Both cups were made of 22. \_\_\_\_\_ fine porcelain. Reminded of our previous meeting, I started talking about 23. \_\_\_\_\_ party.

Следи табеларни приказ тачних одговора на накнадном тесту 5 (текст 6).

**Табела 6. Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах након завршетка петог скупа упутстава**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1,	‘the tea shop’	Прихватање туђег становишта		
2,	‘the tables’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
3,	‘a young married couple’			Филер
4,	‘a quiet conversation’			Филер
5,	‘the guests’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
6,	‘warm’			Филер
7,	‘the shop’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
8,	‘the smell of herbs’	Прихватање туђег становишта		
9,	‘the other’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација путем чула	
10,	‘a table’			Филер
11,	‘the corner’	Подела на улогу и идентитет		
12,	‘the coat rack’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација путем чула	
13,	‘a short, older waiter’			Филер
14,	‘thinning hair’			Филер
15,	‘the comment’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
16,	‘the lady’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
17,	‘the situation’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
18,	‘the same question’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
19,	‘the waiter’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
20,	‘the tea’	Прихватање туђег становишта		
21,	‘the table’	Прихватање туђег	Идентификација	

		становишта	путем чула	
22,	'fine porcelain'			Филер
23,	'the party'	Прихватање становишта	туђег	

Последњи час упутстава (шести) праћен је седмим текстом прилагођеним за проверу предочених правила. У последњем скупу упутстава у средишту пажње било је на наглашавање истакнутости референта у дискурсу.

I did not sleep at all that night. Long after 1. \_\_\_\_\_ everyone and 2. \_\_\_\_\_ everything in 3. \_\_\_\_\_ house had finally calmed down, I was still awake in 4. \_\_\_\_\_ bed, looking out through 5. \_\_\_\_\_ window onto 6. \_\_\_\_\_ snowy landscape. It had stopped snowing 7. \_\_\_\_\_ long time ago. In 8. \_\_\_\_\_ night, I got up, put on my winter jacket, hat, scarf and gloves and walked outside through 9. \_\_\_\_\_ greenhouse and onto 10. \_\_\_\_\_ balcony. I sat on 11. \_\_\_\_\_ wooden bench and turned off 12. \_\_\_\_\_ light. I looked up at 13. \_\_\_\_\_ starry sky and tried to remember 14. \_\_\_\_\_ atmosphere of that first night when I sat on this very bench with my father. I was just 15. \_\_\_\_\_ boy back then. I remembered how he had held me close, pretending he was 16. \_\_\_\_\_ only thing preventing me from falling out 17. \_\_\_\_\_ spaceship we were in. How I had laughed at 18. \_\_\_\_\_ thought of being 19. \_\_\_\_\_ astronaut. 20. \_\_\_\_\_ F/flight through 21. \_\_\_\_\_ stars he had taken me on that night had been 22. \_\_\_\_\_ best story he ever told. I pushed that memory back into my mind and started thinking about 23. \_\_\_\_\_ question he had asked me. But 24. \_\_\_\_\_ answer... well I still did not have one. One after another I saw 25. \_\_\_\_\_ falling stars appear and disappear before my eyes. Then someone called my name.

Следи табеларни приказ тачних одговора на накнадном тесту 6 (текст 7).



**Табела 7. Преглед тачних одговора на тесту рађеном одмах након завршетка шестог часа упутстава**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘everyone’			Филер
2.	‘everything’			Филер
3.	‘the house’	Прихватање туђег становишта		
4.	‘bed’		Идентификација кроз асоцијацију	Филер
5.	‘the window’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
6.	‘the snowy landscape’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
7.	‘a long time ago’			Филер
8.	‘the night’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
9.	‘the greenhouse’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
10.	‘the balcony’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
11.	‘the wooden bench’	Прихватање туђег становишта	Предикација која одређује идентификацију	
12.	‘the light’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
13.	‘the starry sky’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
14.	‘the atmosphere’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
15.	‘a boy’			Филер
16.	‘the only thing’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
17.	‘the spaceship’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
18.	‘the thought’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
19.	‘an astronaut’			Филер
20.	‘the flight’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
21.	‘the stars’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу	

			нелингвистичког знања	
22.	'the best story'	Истакнутост референта дискурсу у	superlative	
23.	'the question'	Истакнутост референта дискурсу у	Модификација	
24.	'the answer'	Истакнутост референта дискурсу у	Идентификација кроз асоцијацију	
25.	'falling stars'			Филер

Претпоследњи тест за процену ефекта упутстава, односно накнадни тест 7, био је исти као и претходни тест.

Истраживање је обухватило још један текст који је према броју празнина које је требало попунити одређеним чланом и према врстама употреба одређеног члана био сличан претходном тесту. За накнадни тест који је уследио определили смо се по угледу на претходна истраживања (пре свега Хуонг, 2005), где је забележен пад у знању испитаника које су тестирали на крају експерименталног програма. Намера нам је била да утврдимо да ли ће тенденција опадања бити забележена и за нашу групу испитаника.

Due to 1. \_\_\_\_\_ different methods that 2. \_\_\_\_\_ Professor and Madame Verjak used to teach them about 3. \_\_\_\_\_ Paris, 4. \_\_\_\_\_ children got to know that city in completely different ways. They even spent time apart during 5. \_\_\_\_\_ first few days of their stay there, and while 6. \_\_\_\_\_ boy tried to spend as much time on his own as possible, 7. \_\_\_\_\_ girl was accompanied by Madame Verjak. To get there, they travelled by rail. From 8. \_\_\_\_\_ very moment 9. \_\_\_\_\_ train touched French soil, Madame Verjak started speaking French, feeling like 10. \_\_\_\_\_ fish thrown back into 11. \_\_\_\_\_ flowing river out of 12. \_\_\_\_\_ stale water of 13. \_\_\_\_\_ fish monger's shop. She became 14. \_\_\_\_\_ different person in 15. \_\_\_\_\_ environment. Although she did not need any supplies, immediately upon their arrival she started standing around in 16. \_\_\_\_\_ queues with other women and involved herself in their conversations without being invited to do so. Together with them she complained about 17. \_\_\_\_\_ money, although she didn't have any reason for that, since in those days you could buy anything in Paris. But 18. \_\_\_\_\_ prices displayed in 19. \_\_\_\_\_ shop windows angered all of them. 20. \_\_\_\_\_ touch of her homeland seemed to have 21. \_\_\_\_\_ healing effect on her, and she ran, whenever she could, through 22. \_\_\_\_\_ nearby streets, entering any small stores without any intention of buying something. 23. \_\_\_\_\_ urge was just too strong for her to ignore. Reaching door after door, she would pull at 24. \_\_\_\_\_ door-knobs violently. She would pick up one item or another, and immediately ask about 25. \_\_\_\_\_ price.

Следи табеларни преглед одговора.

**Табела 8. Преглед тачних одговора на тесту рађеном након завршетка целокупног истраживачког периода**

Редни број	Тачан одговор: одређени члан	„Когнитивистички” приступ	„Традиционални” приступ	Тачан одговор: нулти или неодређени члан
1.	‘the different methods’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
2.	‘the professor’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација на основу нелингвистичког знања	
3.	‘Paris’			Филер
4.	‘the children’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
5.	‘the first few days’	Прихватање туђег становишта	Модификација	
6.	‘the boy’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
7.	‘the girl’	Истакнутост референта у дискурсу	Друго спомињање	
8.	‘the very moment’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
9.	‘the train’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
10.	‘a fish’			Филер
11.	‘a flowing river’			Филер
12.	‘the stale water’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
13.	‘the fish monger’s shop’	Подела на улогу и идентитет	Uniqueness	
14.	‘a different person’			Филер
15.	‘the environment’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
16.	‘queues’			Филер
17.	‘money’			Филер
18.	‘the prices’	Истакнутост референта у дискурсу	Модификација	
19.	‘the shop windows’	Прихватање туђег становишта	Идентификација путем чула	
20.	‘the touch’	Истакнутост референта у дискурсу	Идентификација кроз асоцијацију	
21.	‘a healing effect’			Филер
22.	‘the nearby’	Прихватање туђег становишта	Uniqueness	

	streets’	становишта		
23.	‘the urge’	Истакнутост референта у дискурсу	Предикација која одређује идентификацију	
24.	‘the door knobs’	Is it Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	
25.	‘the price’	Подела на улогу и идентитет	Идентификација кроз асоцијацију	

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Мр Марта Величковић (рођена Димитријевић) дипломирала је на Департману за англистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу 2003. године стекавши звање дипломирани филолог за енглески језик и књижевност. На истом факултету је 2010. године одбранила и магистарску тезу под називом *Употреба одређеног члана код студената Англистике: Когнитивнолингвистичка перспектива*. Теза је урађена под менторством проф. др Михаила Антовића. На Департману за англистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу је у звању лектора за енглески језик радни однос засновала 2005. године, а у звање вишег лектора на истом департману изабрана је 2014. године. У њене дужности спадају извођење наставе на предметима на завршној години основних студија, као и на једном предмету на програму мастер студија. Поред наставе, мр Марта Величковић ангажована је као лектор за енглески језик на Универзитету у Нишу, где за потребе универзитетског часописа *Facta Universitatis* врши лектуру радова на енглеском језику (*Series: Physical Education and Sport, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*). У три наврата била је ангажована и као лектор за енглески језик за зборник радова са годишњих међународних конференција у организацији Департмана за англистику и Филозофског факултета Универзитета у Нишу, као и за многобројне зборнике, часописе, и неколико књига. У њене области интересовања спадају (примењена) когнитивна лингвистика, систем чланова у енглеском језику, когнитивна семантика и теорија менталних простора. Аутор је неколико радова из ових области, објављених у међународним зборницима и часописима, а више пута учествовала је на националним и међународним научним скуповима. Поред тога, аутор је и мањег броја радова из области прагматике и морфологије енглеског језика.

**Прилог 6.** Изјаве аутора докторских дисертација

**Изјава 1.**

**ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ**

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора:  
могућност примене у настави енглеског као страног језика

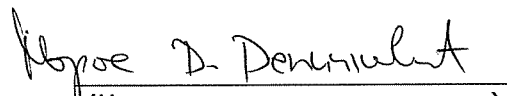
која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 11.2.2017.

Потпис аутора дисертације:

  
(Име, средње слово и презиме)

—

**Изјава 2.**

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА  
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији  
менталних простора: могућност примене у настави енглеског као страног језика

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам  
предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**,  
истоветан штампаном облику.

У Нишу, 11. 2. 2017.

Потпис аутора дисертације:

Никола Д. Денчић  
(Име, средње слово и презиме)



**Изјава 3:**

**ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ**

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора: могућност примене у настави енглеског као страног језика

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство **(CC BY)**

2. Ауторство – некомерцијално **(CC BY-NC)**

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде **(CC BY-NC-ND)**


4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима **(CC BY-NC-SA)**

5. Ауторство – без прераде **(CC BY-ND)**

6. Ауторство – делити под истим условима **(CC BY-SA)<sup>4</sup>**

у Нишу, 11.2.2017.

Потпис аутора дисертације:

  
(Име, средње слово и презиме)

<sup>4</sup> Аутор дисертације обавезан је да изабере и означи (заокружи) само једну од шест понуђених лиценци; опис лиценци дат је у наставку текста.

Примљено: 20.07.2016.			
ОРГ. ЈЕД.	Б р о ј	Прилог	Вредност

## ВЕЋУ ДЕПАРТМАНА ЗА АНГЛИСТИКУ

## НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА

Одлуком Наставно-научног већа Филозофског факултета у Нишу (број: 232/1-4-2-01, донетој на седници одржаној 13. јула 2016. године у Нишу) изабрани смо за чланове Комисије за оцену и одбрану докторске дисертације кандидаткиње мр Марте Величковић, под називом *Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора: Могућност примене у настави енглеског као страног језика*. Након детаљне анализе текста дисертације, Комисија у саставу

1. др Михаило Антовић, ванредни професор Филозофског факултета у Нишу, ментор
2. др Ђорђе Видановић, редовни професор Филозофског факултета у Нишу и
3. др Биљана Радић Бојанић, ванредни професор Филозофског факултета у Новом Саду

има задовољство да поднесе Наставно-научном већу Филозофског факултета у Нишу следећи

**ИЗВЕШТАЈ****СТРУКТУРА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:**

Докторска дисертација *Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора: могућност примене у настави енглеског као страног језика* обухвата 302 куцане странице. Састоји се из два дела –теоријског, који обухвата првих десет поглавља (стр. 14–166) и експерименталног, који обухвата преостала четири поглавља (стр. 167–252). Библиографија приложена на крају рада (стр. 253–269) садржи 203 јединице, углавном на енглеском језику и новијег датума. Рад садржи и резиме, на српском и енглеском језику, као и кратку биографију кандидаткиње. Дисертација садржи и укупно 37 табела.

## ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗА ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ:

Дисертација се бави сложеним проблемом (правилног) усвајања употребе чланова уопште, а нарочито одређеног члана, код ученика енглеског као страног језика на високом нивоу језичке компетенције (студенти англистике и студенти других друштвено-хуманистичких наука који уче енглески језик у току основних студија). Значај овако постављене теме је двострук. Најпре је и сам проблем употребе чланова у енглеском увек важан, имајући у виду чињеницу да у формалном смислу граматичка категорија члана не постоји у српском језику. Из овога разлога, дата граматичка структура, и са њом повезане наставне јединице, увек представљају искушење за ученике са наших простора. Уз то, теоријски оквир који је кандидаткиња изабрала у своме раду - когнитивна лингвистика, прецизније теорија менталних простора обogaћена увидима теорије сликовних схема, заједничке пажње и гештalt психологије - представља релативно нов и у свету данас сасвим актуелан приступ науци о језику. У том смислу, дисертација је имала двојак циљ: теоријски, да опише нова достигнућа у когнитивној лингвистици као делу опште лингвистике, са посебном пажњом посвећеном теорији менталних простора Жила Фоконијеа; те практичан, да провери евентуалну применљивост овога приступа - који понекад трпи критике да је артифицијелан и без значајне употребне вредности - у методици наставе енглеског као страног језика. Дисертација се, дакле, састоји из два дела: теоријског, који је детаљно анализирао постулате когнитивне лингвистике релевантне за проблем којим се кандидаткиња бавила у своме раду, као и практичног, који је описао врло конкретну вишенедељну експерименталну процедуру, у којој су се три групе студената поучавале употреби одређеног члана двама методама („когнитивистички“ приступ, „традиционални“ приступ, контролна група - без експлицитних инструкција). Овде је кандидаткиња очекивала да ће метода која се обилато користила принципима и конструктима когнитивне лингвистике да однесе превагу над традиционалним приступом, у коме се само наводе десетине појединачних употреба члана из старијих структуралистичких граматичких описа.

Дисертација као таква представља вредан покушај да се когнитивна лингвистика „издигне“ из чисто теоријског домена и избори за статус релевантног приступа и у примењеној лингвистици, пре свега методици наставе страних језика. Дати циљ је вредан



похвале, будући да су и у свету овакви подухвати још увек посве ретки (у вези са одређеним чланом, број истраживача који се - уз кандидаткињу - баве проблемом јако је мали). Самим тим, овакав приступ има потенцијал да привуче интересовање светски признатих истраживача из области когнитивне лингвистике, укључујући и неке од родоначелника дисциплине. Структура рада је, дакако, одсликала овакву намеру кандидаткиње.

У Уводу (стр. 14–18) мр Величковић даје преглед основног предмета и циљева рада. Изложила је основни проблем усвајања одређеног члана код српских говорника енглеског језика. У поједностављеној форми, он се може дефинисати на следећи начин: Код напредних ученика енглеског језика, па чак и код студената англистике, често је изостављање чланова и њихова неправилна употреба, што доводи у питање квалитет садашњег класичног приступа члану у настави страног језика. Колегиница Величковић покушала је да примени иновације базиране на значајном истраживачком програму когнитивне лингвистике. Циљеви истраживања били су вишеструки. Основна намера дисертације била је да се теоријски и експериментално испита могућа примена појединих теза когнитивне граматике и теорије менталних простора у савременој настави енглеског као страног језика. У теоријском смислу циљеви су били да се понуди опис изабраних концепата когнитивне лингвистике и основних претпоставки теорије менталних простора ради њихове примене у савременој наставној пракси енглеског као страног језика, те да се предложи алтернативни приступ анализи употреба одређеног члана у енглеском језику. Овај потоњи приступ, по замисли кандидаткиње, може се представити у светлу теорије прототипова. У оваквој парадигми, чак и сасвим формалне граматичке структуре - као што је одређени члан - поседују одређени степен схематског „значења“, те се могу анализирати класичним семантичким теоријама, где је у когнитивној лингвистици доминантан приступ теоријом прототипа. Код дате теорије, свака структура поседује „основно“, тј. прототипско значење, из кога могу да се (често метафоричком) екстензијом изведу сва деривирана значења. И одређени члан, тврди кандидаткиња, може да се посматра као комбинација основног, централног значења и радијалних, али повезаних значења, заснованих на гешталтистичком постулату шаре и позадине. У практичном смислу циљ је био да се провери да ли употреба постулата теорије менталних простора може да помогне бољем савладавању проблема усвајања одређеног члана у енглеском језику код српских



ученика. С тим у вези, постављена су следећа питања: Хоће ли испитаници који су добијали упутства заснована на премисама когнитивне лингвистике постићи боље резултате него испитаници који су слушали упутства заснована на „традиционалном” приступу настави чланова енглеског језика? Хоће ли се метод предложен у овом истраживању показати ефикаснијим за популацију студената Департмана за англистику или студената који наставу похађају на неким од осталих департмана Филозофског факултета у Нишу? За коју ће од три предложене употребе одређеног члана до данас описане у когнитивистичком приступу бити забележен највећи напредак у нивоу знања испитаника? Друго поглавље, **Теоријске основе истраживања: Когнитивна лингвистика** (стр. 19–24) пружа преглед савремених схватања главних одлика когнитивистичког теоријског оквира (когнитивних наука као и когнитивне лингвистике), и преглед начина на који се овај оквир до сада примењивао у настави страног језика, самостално или у комбинацији са другим дисциплинама. Нешто пажње посвећено је и начину на који се непроменљиве речи (попут члана) могу анализирати у когнитивистичком теоријском апарату. У трећем поглављу, **Когнитивна лингвистика: Кључни концепти за анализу употребе одређеног члана у енглеском језику** (стр. 25–41), кандидаткиња се теоријски бави конструктима когнитивне лингвистике који су важни за истакнуте циљеве и хипотезе: субјективном природом тумачења (construal), оквирима и доменима (frames and domains) па самим тим и непосредним и имплицитном контекстом, схемама и схематизацијом, те идеализованим когнитивним моделима (idealized cognitive models, ICM). У датом поглављу мр Величковић описује и гештлт принцип истицања шаре у односу на позадину, психолошки конструкт од пре готово једног века, но и данас тако важан у различитим областима когнитивне лингвистике, као могући формални механизам којим можемо да дођемо до „основног“ граматичкога значења одређеног члана у енглеском језику. Кандидаткиња истиче и међузависност свих описаних концепата, те њихову могућу примену на анализу употребе одређеног члана. Поглавље садржи и адекватне примере из релевантне литературе. Четврто поглавље, под насловом **Теорија менталних простора** (стр. 42–57), пружа преглед општих одлика ове теорије и у њему кандидаткиња скреће пажњу на чињеницу да се, неоправдано, у литератури овај теоријски оквир ретко среће у практичним анализама употребе одређеног члана, премда се и често цитира као релевантан у теоријским истраживањима језика и значења. Мр Величковић



посебан акценат ставља на везу између менталних простора и непроменљивих речи, која представља последицу релације између менталних простора и непосредног или имплицитног контекста. Значајан део овог поглавља бави се везама између менталних простора и могуће примене датих веза у анализи референцијалних односа. Употреба предложеног теоријског оквира илустрована је анализом примера преузетих из радова одговарајуће групе испитаника са којима кандидаткиња има непосредну сарадњу. Другим речима, кандидаткиња је анализирала типичне грешке у употреби одређеног члана у писаним радовима студената англистике и поставила хипотезу да многе од њих настају услед нераздевања апстрактних односа између менталних простора који настају у току дискурса. Пето поглавље, **Теорија прототипова у служби анализе употребе одређеног члана** (стр. 58–66), даје преглед теорије прототипа, онако како су је уобличио Еленор Рош у когнитивној психологији и Џорџ Лејкоф у лингвистици. Кандидаткиња је истакла да ова теорија може да послужи као добар оквир за хипотезу о постојању изворног, „централног“ граматичког значења одређеног члана у енглеском језику, које се даље грана на већи број повезаних, премда ређе проминентних „употреба“ одређеног члана. Мр Величковић наводи предности оваквог приступа употреби одређеног члана, истичући да би се тиме умањило број „традиционалних“ правила за употребу која се срећу у класичној настави енглеског као страног језика, те тиме и поједноставио наставни процес у вези са датим феноменом. У шестом поглављу, под насловом **Пажња, тумачење и употреба језичких јединица** (стр. 67-80), кандидаткиња Величковић представила је рад лингвисте Тода Оуклија на тему везе између граматике и пажње, тачније заједничке пажње (joint attention), истичући његов закључак да оно што је визуелно истакнуто постаје граматички релевантно. С тим у вези, поред описа процеса пажње, део овог поглавља бави се и везом између пажње и гештalt принципа истицања шаре у односу на позадину. Овај принцип мр Величковић повезала је са својом постулираном „прототипском“ употребом одређеног члана, при чему је истакла да је *основна употреба одређеног члана истицање шаре на различитим позадинама, у складу са говорниковим субјективним тумачењем ситуације*. Комисија сматра да је ово кључни теоријски допринос дисертације когнитивној лингвистици - по нашем сазнању, (релативно) нова идеја коју треба детаљније разрадити у даљем раду кандидаткиње. Могућа примена ове хипотезе илустрована је одговарајућим примерима. Седмо поглавље, **Одлике „традиционалног“ приступа анализи употребе**



одређеног члана у енглеском језику (стр. 81-92), пружа поређење између два алтернативна приступа употреби одређеног члана: „традиционалног“ приступа који се користи у класичној настави енглеског као страног језика, и „когнитивистичког“ који је у дисертацији кандидаткиња понудила као алтернативни и адекватнији метод. Опис „традиционалног“ приступа дат је кроз анализу релевантне литературе на ту тему, пре свега данас класичних радова Џона Лајонса, те Хадлстона и Палама. Кандидаткиња је истакла недостатке таквог структуралистичког приступа и понудила први корак у унапређењу наставног процеса: реорганизацију „традиционалних“ употреба са циљем смањења броја предложених употреба. Колегиница Величковић је реорганизацију спровела у складу са поставкама теорије прототипова и повезала је са теоријом менталних простора и гештalt принципом истицањем шаре у односу на позадину као начином илустрације употребе одређеног члана. Тиме се бар дванаестак „традиционалних“ употреба свело на три општија принципа, а ови даље на само једну „мета-употребу“ коју кандидаткиња предлаже. Осмо поглавље, под називом **Когнитивистички приступ употреби одређеног члана: Ричард Епстин** (стр. 93-113), мр Марта Величковић почиње краћим прегледом већ постојеће литературе на тему анализе референцијалних односа, и након тога приступа анализи радова Ричарда Епстина, који чине окосницу предложеног „когнитивистичког“ приступа употреби одређеног члана. Епстин је, радећи у оквирима теорије менталних простора, предложио три употребе одређеног члана: истакнутост референта у дискурсу, поделу на улогу и идентитет и прихватање туђег становишта. Након детаљног приказа ових употреба, и њихове илустрације примерима, мр Величковић приступа њиховој реорганизацији, у складу са теоријом прототипова, и предлаже *прототипску употребу одређеног члана: истакнутост референта у дискурсу*. У наставку поглавља кандидаткиња, у складу са већ поменутом хипотезом, пореди „традиционалне“ и „когнитивистичке“ употребе одређеног члана, и доводи их у везу са предложеном прототипском употребом. Предложену поделу мр Величковић илуструје применом на примере употреба одређеног члана преузетих из радова одговарајуће групе ученика. Најзначајнији део поглавља девет, **Анализа примера датих у уибеницима** (стр 114-133), кандидаткиња је посветила анализи примера употребе одређеног члана из релевантне литературе. Након навођења „традиционалног“ приступа употреби сваког наведеног примера, мр Величковић понудила је алтернативно објашњење у складу са претходно



илустрованим „когнитивистичким“ приступом, илуструјући теоријску заснованост предложеног приступа одређеном члану у савременој настави. Према се не ради о класичној анализи корпуса, већ пре о истицању занимљивих примера, овај сегмент дисертације даје целом подухвату и одређени аналитички значај. Укључени су примери из три релевантне граматике енглеског језика. Поглавље десет, **Преглед претходних истраживања** (стр. 133-166), представља последње поглавље првог, теоријског дела дисертације. Након општих уводних разматрања о претходним истраживањима на тему употребе одређеног члана али и примене визуелних метода у настави посвећеној референцијалним односима, мр Величковић детаљно анализира дванаест радова група аутора, чији су индивидуални доприноси примењени и у овој дисертацији.

Други, емпиријски део дисертације почиње поглављем једанаест, **Методологија истраживања** (стр. 167-183), у коме се објашњава структура емпиријског дела рада. Мр Величковић у овом поглављу даје детаљан преглед учесника у истраживању, као и материјала и метода спровођења истраживања. Како би проверила практичну примену предложеног приступа, кандидаткиња је током периода од девет недеља радила са 88 испитаника (студената англистике и студената других студијских програма) подељених у групе у зависности од тога да ли су добијали упутства за употребу одређеног члана из „традиционалног“ или „когнитивистичког“ приступа. Код „традиционалне“ методе, испитаницима је објашњаван проблем одређеног члана на начин који је типичан за „класичан“ рад са студентима страног језика - где би се вербално или у писаној форми „објаснила“ свака од десетак употреба члана, а онда би се она илустровала и одговарајућим примерима. „Когнитивистичка“ група је, са друге стране, уз вербалне инструкције (снимљене у виду звучног записа, како не би било варијација у инструкцијама) добијала и визуелни материјал, тј. једноставне анимације у којима би се неким видом визуелног истицања елемената „сигнализирало“ да је неопходна употреба одређеног члана. Кандидаткиња је дала и приказ садржаја материјала коришћеног том приликом, док се сам материјал може наћи у Прилогу 1 и Прилогу 2 дисертације. Детаљно су приказане главне одлике материјала, пре свега његов визуелни сегмент, као и аудитивни садржај. Мр Величковић определила се за метод претходног и накнадног теста, при чему су испитаници поред завршног накнадног теста рађеног недељно имали по један тест за непосредну проверу знања по завршетку сваког часа упутстава. Подаци



прикупљени том приликом подвргнути су квантитативној (статистичкој) анализи. Дванаесто поглавље, **Резултати** (стр. 184–227), пружа преглед резултата које су постигли како студенти Департмана за англистику тако и студенти других студијских програма, као и поређење резултата студената различитих департмана који су добијали иста упутства. У оквиру овог поглавља кандидаткиња је приказала резултате четири различите анализе података. У питању су општи преглед утицаја експерименталног програма; употреба одређеног члана у изабраној групи испитаника; анализа грешака у употреби свих чланова у енглеском језику; и анализа постигнућа испитаника на тесту везано за три „когнитивистичке“ употребе одређеног члана. Као најзначајнији резултат издвајамо чињеницу високих вредности ета коефицијента и прага значајности. Кроз анализу свих резултата, они су доследно указали на *умерен утицај упутстава*. Другим речима, „когнитивистички“ вид поучавања дао је значајно боље резултате на тесту у односу на групу која није била изложена додатним инструкцијама ван редовне наставе (контрола). Што се тиче односа „когнитивистичког“ и „традиционалног“ поучавања, резултати варирају зависно од конкретног параметра, но чини се да у неким случајевима когнитивистички приступ заиста има благу предност у односу на традиционални, што представља кључан резултат емпиријскога рада, којим се надамо да ће кандидаткиња наставити да се бави и у будућности. Самим тим, у тринаестом поглављу, **Дискусија** (стр. 228–250), општи утисак који кандидаткиња изводи на основу резултата статистичких анализа јесте да се предложен „когнитивистички“ приступ употреби одређеног члана показао успешним. Испитаници који су добијали ове врсте упутстава, истиче мр Величковић, постизали су боље резултате од осталих испитаника. Такође, визуелни приказ материјала који се заснивао на гештalt подели на шару и позадину имао је значајан утицај на резултате које су испитаници постигли. Кандидаткиња још наводи да резултати нису у очекиваној мери потврдили могућност практичне примене прототипске употребе одређеног члана (предложене „мета-употребе“), јер се она у овом истраживању, упркос потенцијалној *теоријској* експанаторној адекватности, није показала сасвим успешном и у пракси. Такође, експериментални програм показао се успешнијим на примеру студената Департмана за англистику у односу на остале испитанике укључене у истраживање. У **Закључку** (стр. 251–252) кандидаткиња сумира резултате, предлаже



могуће правце будућих истраживања у овој области и наводи поједине недостатке предложеног начина спровођења истраживања.

### **ВРЕДНОВАЊЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Докторска дисертација под називом *Употреба одређеног члана у енглеском језику у теорији менталних простора: могућност примене у настави енглеског као страног језика*, кандидаткиње мр Марте Величковић, представља озбиљан, темељан и вредан покушај да се постулати когнитивне лингвистике примене у настави енглеског као страног језика, и то у вези са једном од најтежих наставних јединица за говорнике српског уопште. С тим у вези, допринос дисертације лежи у томе што је кандидаткиња применила концепте когнитивне лингвистике у савременој настави енглеског језика, илуструјући њихову примену на примеру употребе одређеног члана. Ово је област о којој се на нашем подручју мало пише, те се надамо да ће ова дисертација подстаћи и даља истраживања у истом или сличном домену. До сада је теорија менталних простора своју практичну примену налазила у тзв. теорији концептуалне интеграције (blending), где су се аутори пре свега бавили пост-хок анализом текстова или семантиком именовања (често укључујући и сложеније значењске феномене, као што су појмовна метафора или контрафакти). Ипак, веза између концепта менталних простора и методике наставе страних језика остала је недовољно истражена, те ова дисертација у том погледу представља значајан допринос. Сличан закључак може се извести и за теорију прототипова која је овде нашла примену и у области непроменљивих речи, а не само променљивих, што је до недавно редовно био случај.

У дисертацији је, дакле, кандидаткиња покушала да наведене теоријске оквире примени и у пракси и тиме унапреди савремени наставни процес. Покушај је био углавном успешан и изнедрио је занимљиве експерименталне резултате. Премда многе од предложених теоријских веза остају хипотетичке, где рад на тренутке уводи претерано еклектички епистемолошки приступ, а сам централни теоријски конструкт - јединствена прототипска „мета-употреба“ одређеног члана базирана на идеји „проминентности у дискурсу“ и даље чека емпиријску потврду, дисертација колегинице Величковић представља вредан допринос науци о језику. Закључци рада ће, надамо се, навести многобројне колеге, наставнике енглеског, да размисле о увођењу нових метода у наставне јединице које се

баве члановима, где приступ који колегиница Величковић назива „когнитивистичким“ може заузети значајно место.

## ЗАКЉУЧАК

На основу горње анализе, Комисија констатује да се ради о дисертацији која је солидно дефинисана, добро теоријски утемељена, одлично експериментално реализована, те која је изнедрила више резултата значајних за наставу енглеског језика код нас. Предложени приступ је оригиналан и представља новину и за многе истраживаче ван наше земље. У том смислу, Комисија сматра да дисертација задовољава предвиђене стандарде, те са задовољством предлаже Наставно-научном већу Филозофског факултета да *прихвати овај Извештај* и омогући кандидаткињи мр Марти Величковић јавну одбрану дисертације.

У Нишу / Новом Саду,

22. јула 2016. године

КОМИСИЈА



др Михаило Антовић, ванредни професор  
Филозофског факултета у Нишу, ментор



др Ђорђе Видановић, редовни професор  
Филозофског факултета у Нишу



др Биљана Радић Бојанић, ванредни професор  
Филозофског факултета у Новом Саду