

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ**

ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

1. Датум и орган који је именовao комисију:

На основу члана 127 Статута Филолошког факултета Универзитета у Београду и члана 128 Закона о високом образовању, Наставно-научно веће на седници одржаној 16. марта 2016, донело је одлуку да се образује комисија за одбрану докторског рада.

2. Састав комисије са знаком имена и презимена сваког члана, звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање, датума избора у звање и назив факултета, установе у којој је члан комисије запослен:

проф. др Јелена Филиповић, редовна професорка, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Шпански језик, Универзитет у Београду, датум избора у звање 30. децембар 2010, менторка,

проф. др Јулијана Вучо, редовна професорка, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Италијански језик, Универзитет у Београду, 15. јули 2010, чланица комисије

проф. др Анђелка Пејовић, редовна професорка, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, Шпански језик и лингвистика, датум избора у звање 21. септембар 2015, чланица комисије.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

1. **Маја Андријевић**

2. **Датум рођења:** 1975, Београд, Србија

3. **Датум одбране, место и назив магистарског рада:**

Јуни 2007. године, Филолошки факултет Универзитета у Београду, *Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе о значају опажања у усвајању језичког материјала у Л2*

Научна област из које је стечено академско звање магистра наука:

Наука о језику

III НАСЛОВ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

ПРИМЕНА АУТЕНТИЧНИХ МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВИ Л2 ЗА СТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

V ПРЕГЛЕД ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

Докторски рад мр Маје Андријевић има 417 страна, од чега 367 страна основног текста и 50 страна библиографије и прилога.

Рад је организован у једанаест поглавља и садржи библиографију од 693 јединице.

Ова дисертација бави се интеркултурном компетенцијом као једним од кључних аспеката комуникативне компетенције на који посебно треба посветити пажњу у процесу усвајања другог/страног језика (у даљем тексту: Л2). Основно полазиште истраживања је убеђење да настава страних језика треба да се истовремено фокусира на два аспекта, лингвистички и културолошки, те да је један од највећих дидактичких изазова у томе да се оба интегришу у процес усвајања Л2, како би ученици имали представу о њиховој међузависности. Ауторка сматра да је познавање чињеница о култури страног језика у настави углавном информативног или стереотипног карактера, јер се као такве представљају у уџбеницима Л2, те да ученицама и ученицима остаје непозната визија света изворних говорника која генерише одређене ставове, вредности и делања, што им онемогућава да врше конфронтативну анализу своје са циљном или другим културама. Ауторка полази од претпоставке да се недостаци таквих текстова и активности у уџбеницима могу надоместити употребом аутентичних материјала, за које, на основу сопственог вишегодишњег предавачког искуства, закључује да привлаче пажњу ученица и ученика, те да они постају опуштенији и мотивисанији за рад јер уочавају њихову сврсиходност и употребљивост, пошто су намењени изворним говорницима. Такав приступ развоју интеркултурне компетенције који ученице и ученике подстиче на размишљање и конструктивно процењивање у односу на рецептивно усвајање, је оно што ова дисертација поставља у свој фокус: „(не учимо их) шта да мисле већ како да мисле кроз обсервацију и критичку рефлексију.” Ауторка даље наводи да је интеркултурна интеракција постала део свакодневице у глобализованом свету, а интеркултурне студије и образовање настали су као одговор на растуће економске, технолошке, демографске, мирнодопске и др. императиве. Ауторка цитира Чена и Старосту (Chen & Starosta, цит. у Dai & Chen, 2014: 15), који сматрају да је пет трендова утицало да људско друштво постане глобално повезана мрежа која захтева способност компетентне комуникације у интеркултурном контексту. Ти трендови подразумевају развој нових комуникационих и транспортних технологија, глобалну економску интердепенденцију, миграције становништва, брз развој мултикултурних друштава и демистификацију концепта државенације, те тако чине свет међузависним и утичу на скоро све аспекте људског друштва на личном и осталим нивоима. Сходно томе, теоретичари из различитих дисциплина почели су да истражују како могу да допринесу да појединци развију глобални начин размишљања, кроз поспешивање интеркултурне комуникативне компетенције. Подразумева се да једино развојем такве компетенције припадници различитих култура могу да постигну ефикасно и адекватно делање у процесу интеркултурне интеракције. У случају савремене наставе Л2, интеркултурна комуникација би, тврди ауторка, требало да поседује практичну примену и односила би се на приступ који тежи да инструктира ученика да разуме „другога“, путем усвајања циљног језика, те јој је циљ сензибилизација ученица и ученика на интеркултурне вредности, поштовање различитости, стварање климе дијалога и отворености, као и усвајање знања о друштвеном контексту новог језика. „Настава страног језика је, по дефиницији, интеркултурна. Увођење страног језика у

учионицу подразумева повезивање ученика са светом који је културолошки другачији од њиховог. Стога се од свих наставника страних језика сада очекује да експлоатишу тај потенцијал и да код својих ученика промовишу усвајање интеркултурне компетенције“ (Sercu et al., 2005: 1-2).

Првих осам поглавља дисертације су теоријског карактера, у деветом и десетом описан је практични део тезе где се презентују подаци добијени на основу квалитативне анализе ставова испитаника, а у једанаестом су представљена закључна разматрања. Након тога следе библиографија и два додатка: у првом су приказани примери спроведених анкета, а у другом је представљен корпус аутентичних материјала и активности на основу којих је обављено истраживање.

У првом и другом поглављу, која представљају уводне напомене и теоријско-методолошки оквир истраживања, описани су разлози избора теме и теоријски постулати којима се ауторка водила у селекцији и имплементацији аутентичних материјала за потребе свог истраживања. Треће поглавље бави се дефиницијом концепта културе и њеним различитим аспектима и моделима, а у четвртном се разматра дијалектички однос језика и културе на општем плану, као и сврсисходност присуства културних елемената у настави Л2. Четврто поглавље обрађује концепт интеркултурне комуникације, њене генезе и проблеме који се јављају у току интеркултурне размене, укључујући стереотипе, неспоразуме, културни шок, расизам, ксенофобију, итд. Пето поглавље је засновано на појашњењу појмова интеркултурне компетенције и интеркултурне комуникативне компетенције и њиховим формативним елементима, као и важности за наставу Л2, да би у седмом били објашњени постулати интеркултурног приступа у процесу усвајања страног језика. У осмом поглављу ауторка разматра дефиниције, поделу и присуство аутентичних материјала у настави Л2, њихове предности и мане, као и објашњење самог појма аутентичности. Девето и десето поглављ представљају окосницу истраживања спроведених у процесу израде дисертације, где ауторка излаже начин елаборације анкета, селекције аутентичних материјала које сматра интеркултурно релевантним за наставу Л2 и уобличавања пратећих активности, као и квалитативну анализу одговора учесника у испитивању. Последње поглавље чине закључна разматрања, која садрже сажетак саме тезе, као и смернице за даља истраживања у области интеркултурног образовања.

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

После уводног поглавља, у коме се у општим цртама представљају принципи и теоријски постулати истраживања и разлози за одабир теме, друго поглавље нуди детаљни приказ теоријско методолошког оквира ове дисертације. Основно полазиште истраживања је убеђење да настава страних језика треба да се истовремено фокусира на два аспекта, лингвистички и културолошки, те да је један од највећих дидактичких изазова у томе да се оба интегришу у процес усвајања Л2, како би ученици имали представу о њиховој међузависности. Ауторка полази од претпоставке да се горе наведено може постићи интеркултурним приступом у настави Л2, који тежи да поспеши ученикову интеркултурну компетенцију и развије његову критичку свест о другости. Истраживање је засновано пре свега на теоријским поставкама о појму и конститутивним компонентама интеркултурне компетенције које је утврдио Бајрам (Bugar, 1997), као и концепту интеркултурне комуникативне компетенције истог аутора, а који су касније допунили Чен и Староста (Chen & Starosta, 1998, 2000). Такође, ауторка следи идеје Лидикоута (Liddicoat, 2002,

Liddicoat et al., 2003) везане за неопходност промене перспективе виђења културе у настави Л2 са статичке на динамичку, као и Ареисагин (Areizaga, 2001, 2003, 2007) формативни у односу на информативни приступ културним елементима. Настава језика је током година напустила статички, затворени и есенцијалистички модел културе, зарад неесенцијалистичке визије. То је омогућило бољи однос комуникације и културног искуства, јер је одбачена визија која је културу посматрала само скупом чињеница о циљној култури које је потребно пренети ученицама и ученицима. У тој поједностављеној визији игнорисани су систем вредности, културна различитост, улога појединца као ствараоца значења и однос културе и језика, што је отежавало адаптацију одређеним контекстима и стицање одговарајуће компетенције за интеркултурну интеракцију (Лидикоут и др., 2003). По Лидикоуту (2002), динамичка визија културе захтева од ученика да познају сопствену културу и разумеју своја културно уобличена понашања, како би разумели понашање припадника друге културе и могли са њима успешно да комуницирају. *Културно знање, према томе, није познавање информација о култури, већ делање и разумевање, начин на који се стиче увид у културу, као и способност интерпретације културног контекста и перформансе у оквиру њега. Управо је та динамичка визија културе она коју ученици треба да разумеју и усвоје, јер је то једини начин постизања ефикасне интеркултурне комуникације. Та промена у перспективи сагледавања културе карактерише се и концептуалном променом од културно-специфичних ка културно-општим моделима интеркултурне компетенције, односно усвајањем знања и вештина релевантних не само за циљну културу, већ и оних које се могу применити на различите културе (Lustig & Koester, 1996, цит. у Андријевић, 2016).* (курзив наш)

Интеркултурној компетенцији и комуникацији се у овој дисертацији приступа холистички и кроз акциони приступ, који се састоји у развијању не само когнитивних, већ и одређених афективних аспеката међу којима се истичу осетљивост и емпатија ка различитим културама, чиме се редукују етноцентризам и културни шокови. Ауторка следи идеје Гудинкуста и др. (Gudykunst et al., 1996) који тврде да је неопходно тежити следећим циљевима ради стицања потпуне интеркултурне компетенције: треба помоћи ученицима да, кроз партиципативне задатке, разумеју како култура, стереотипи и ставови утичу на интеркултурну интеракцију (когнитивна компонента); да развијају позитивне реакције и ставове (афективна), као и да стекну вештине које су неопходне за успешну интеракцију приликом интеркултурних сусрета (бихејвиорална компонента). У том смислу, она се опредељује за формативни, конструктивистички присту развоју интеркултурне компетенције који обезбеђује развој одговарајуће културне сензибилизације за посматрање како сопствене, тако и других култура, јер нису информације те које модификују нашу перцепцију другости нити развијају потребне вештине и модификују ставове, већ се то постиже когнитивним конфликтом са различитим поимањем света. Свој став Маја Андријевић додатно аргументује на следећи начин: ”ради се о елиминисању шеме „они“ /„ми“, која није валидна у модерном плуралистичком друштву, и развоју интеркултурне компетенције као интегративном делу општег образовања ученика” (Андријевић, 2016: 14).

Методолошки посматрано, ова дисертација је квалитативног типа, и базира се на анализи две анкете са упитницима отвореног типа. Једна је у вези са ставовима ученица и ученика о страним културама, а други истражује заступљеност и употребу аутентичних материјала у настави Л2. У оквиру акционог истраживања са учешћем (енгл. *participatory*

action research) ауторка кроз наставни процес који уобличава заједно са својим ученицама и ученицима (акциони и конструктивистички приступ опажања, обраде и тумачења језичког импута) промишља вредност и употребу аутентичних материјала за развој интеркултурне компетенције, користећи при томе аутентичне наставне материјале као стимуланс за елицирање идеја, ставова и тумачења интеркултурности и другости код учесница и учесника у истраживању. Тако заправо и трећи део истраживања представља својеврстан и веома комплексан упитник у коме се учеснице и учесници позивају да кроз различите врсте текстуалних и визуелних материјала промисле сопствено поимање света, своје и других култура.

Треће поглавље посвећено је промишљању концепта културе у настави Л2. Осврћући се на читав низ дефиниција културе из релевантне литературе, ауторка нуди своју дефиницију културе, базирану на материјалној и духовној перспективи, те укључује ”философске перспективе, понашање, као и материјалне и нематеријалне друштвене производе” (Андријевић, 2016: 22), односно у својим теоријским разматрањима у обзир узима есенцијалистичку и неесенцијалистичку визуру културе, као и концепте мале и велике културе (према: Holliday, 1999: 237): појам великих култура односи на етничке и националне групе и тежи промоцији есенцијалистичког становишта и постпозитивистичке истраживачке оријентације; с друге стране, парадигма малих култура односи се на свако кохезивно друштвено повезивање, тј. мање друштвене групе, и промовише неесенцијалистичко становиште и интерпретативну истраживачку оријентацију. Таква парадигма покушава да поништи везу културе са појмовима етничитета и нације и перцептуалних опасности које они носе са собом. Док приступ са становишта великих култура истиче оно што културе чини суштински различитим, приступ путем малих култура се бави друштвеним процесима, где су актери активна културна бића која заједнички формулишу значења. После критичког промишљања различитих перспектива у контексту дефинисања културе са великим ”К” и малим ”к”, Хофстедовог модела културних димензија, итд., ауторка се у свом раду нуди и једно антропо-лингвистичко и когнитивистичко тумачење културе које уводи идеју да су ”све културе напре систем за креирање, слање, складиштење и обраду информација” (Hall & Hall, 1998), те да постоји култура А, култура речи и култура Б, несвесна култура, која представља језик прошлости, садашњости и будућности. На основу промишљених модела, ауторка издваја аспекте културе и њеног тумачења које сматра релевантнима за разумевање појма интеркултурне компетенције и за развијање исте у процесу наставе и учења Л2:

- 1) промена фокуса са есенцијалистичке на неесенцијалистичку визију културе;
- 2) важност чињенице да културе поседују видљиве и невидљиве елементе који доводе до интеркултурних неспоразума;
- 3) диференцијација концепата легитимизоване, суштинске и епидермалне културе, номенклатуре коју ћемо надаље користити за дефиницију истих, али сматрајући да наставу Л2 не би требало ограничити само на елементе суштинске културе, јер на тај начин ученици усвајају социокултурну компетенцију, са нагласком на циљној култури, а не ону интеркултурну;
- 4) принцип адаптације⁵⁰ новим стимулансима и импуту, али и очување сопствених вредности;
- 5) Хофстедове димензије културе које истичу различите друштвене норме и поимање света;

б) постулати Хола и Холове, пре свега у односу на различите концепције простора и времена и комуникативне стилове, који су веома важни за невербалну комуникацију.

У четвртом поглављу разматра се однос језика и културе из социолингвистичке, антрополошке и перспективе теорије усвајања Л2. Концепт комуникативне компетенције који 70их година 20. века уводи Дел Хајмс, уноси озбиљан заокрет у поимању процеса наставе и учења језика, и налази се у сржи комуникативне наставе страних језика, која се усмерава на различите активности у комуникативном чину и одређује социолингвистичка, прагматичка и културна значења и знања као недељива од структуралистичких, граматичких компетенција. Комуникативна компетенција у настави Л2 претпоставља да је сваки језик смештен у одређени социокултурни контекст и подразумева употребу одговарајућег референтног оквира који се разликује од оног који поседује ученица или ученик који тај језика усваја као Л2. Ситуације у којима треба да језик користи импрегниране су њиме и одређеним скупом референци које обухватају ”скуп друштвено одређених информација, веровања и знања, предмета и положаја тих предмета, начина класификације, претпоставки, знања и делања (ритуали, рутине, итд.)” (Андријевић, 2016: 68) који одређену особу квалификују као компетентну у датом језику. Бајрам (Вугат, 1997), творац појма интеркултурна компетенција, свој концепт наставе Л2 базира на идеји да је познавање културе у оквиру социокултурне компетенције је монокултурно (подразумева само културу циљног језика), док је у оквиру интеркултурне компетенције плурикултурно (циљна култура, сопствена култура и друге културе). Управо је ова идеја у фокусу истраживања ове дисертације, и иде руку под руку са идејом интеркултурне свести, односно когниције ученица и ученика Л2 која се дефинише као ”динамички, дијалектички и интерпретативни процес утврђивања значења у херменаутичком смислу, јер ученик, поред циљне културе, тумачи и развија сопствени идентитет и врши реорганизацију својих категорија и представа” (Андријевић, 71).

Појам интеркултурне комуникације, глобални, али не и скорашњи феномен света уопште, у фокусу је разматрања петог поглавља ове дисертације. Сусрети између припадника различитих култура одвијали су се одувек, међутим, већина тих првих контаката била је лимитираног домета и много мање комплексна него у данашње време, а поруке су углавном биле једносмерне, од доминантније ка подређеној култури. Током колонијалне епохе постојала је идеја асимилације изворне културе култури колонизатора; међутим, после Другог светског рата и након процеса деколонизације, природа културних сусрета се значајно изменила и долази до промене у тачки гледишта: тежило се упознавању културе различитих народа да би се са њима могло комуницирати и преговарати, тако да интеркултурна комуникација постаје значајно стратешко оруђе. Ефикасна интеркултурна комуникација, истиче ауторка, није нимало лак изазов. Могли бисмо рећи да је то комуникација у којој се постиже одређени ниво разумевања који је прихватљив за саговорнике, што значи да никако није перфектна, већ довољна за успешну интеракцију. Она подразумева и одређене когнитивно-афективне компоненте које одређују психолошку предодређеност за успешну интеркултурну комуникацију. Пре свега емпатију и толеранцију, као и когнитивну флексибилност и способност да се не доносе преурањени судови и закључци. Са емпатијом је повезан етноцентризам, односно тенденција у којој се појединац идентификује са социокултурном групом којој припада и суди о другима на основу ње: што је та тенденција израженија, постоји већа вероватноћа да дође до неспоразума и грешака у перцепцији. Поред тога, у интеркултурном контакту

неопходно је знати прилагодити се околностима и не антиципирати се у осуди понашања свог саговорника. Такође, потребан је и скуп специфичних вештина које служе за суочавање са интеркултурним конфликтима и решењима проблема проистеклих из њих. Културни шок, културни неспоразуми, етноцентризам и стереотипи су само неки од често присутних проблема у интеркултурној комуникацији. Ауторка закључује да комуникација базирана на интеркултурним вредностима и компетенцији афирмише различитост, међусобно признавање, толеранцију, једнакост, избегавање предрасуда и стереотипа, превазилажење вербалних и невербалних културних интерференција и омогућава појединцу да постане компетентан интеркултурни говорник и медијатор.

У шестом поглављу се у везу доводе појмови интеркултурне компетенције и интеркултурне комуникативне компетенције. ”Интеркултурна комуникативна компетенција (било да је индивидуална, групна или институционална) заснива се на комуникативној компетенцији коју проширује инкорпорацијом интеркултурне компетенције и представља способност адекватног понашања у ситуацијама интеркултурне размене до које долази у модерном плурикултурном друштву. Та компетенција је спремност да се ступи у комуникацију и релативизују сопствене вредности, односно по Бајраму (1997: 73), способност измештања из центра (енг. *the ability to decentre*). Појединац треба да правилно осети (афективна компетенција, ставови и вредности), упозна (когнитивна компетенција и интеркултурно знање) другу културу, као и да правилно дела у сусрету са њеним припадницима (социјалне вештине и понашање у конфликтним ситуацијама). Да би дошло до задовољавајуће комуникације, та компетенција не може и не мора да буде перфектна и никада није коначна, јер се друштвене вредности појединца и његов идентитет преиспитују и мењају у контакту са другошћу”. (Андријевић, 2016: 138).

Седмо поглавље бави се интеркултурним приступом у настави Л2. Језик, култура и настава и учење се у интеркултурној настави Л2 смештају у јединствени образовни оквир, чији циљ, по Бајраму (2006: 12), није постизање компетенције изворног, већ интеркултурног говорника, односно „стицање компетенција које ће ученицима омогућити да интерпретирају сопствене и вредности, веровања и понашања других и да 'буду на мосту' или да они сами 'буду мост' између људи који поседују различите језике и културе“. Ауторка у овом поглављу разматра низ дидактичких модела, улоге и квалитета дидактичких материјала као и карактеристике наставника у интеркултурном приступу Л2, те закључује да ”Ученици (тако) развијају своју интеркултурну компетенцију и перспективу од почетка језичког усвајања, те језички и културни контексти у којима живе (прва позиција) долазе до изражаја заједно са онима циљне културе (друга позиција). Користећи таква сазнања, ученици достижу трећу позицију, где развој њихове интеркултурне компетенције утиче на избор језичких образаца у комуникацији. Ученици теже разумевању сопственог језика и културе у односу на нови језик и културу, те се налазе у процесу утврђивања значења (енг. *negotiation of meaning*), препознавања, медијације и прихватања другачијих перспектива. (...) У интеркултурној настави језика наглашена је динамичка визија културе, за разлику од статичке која не препознаје везу између језика и културе, већ ученицима само преноси културолошке информације и игнорише константно развојну природу културе. Динамички поглед на културу захтева од ученика да се активно укључи у наставни процес, а не само да учи чињенице о циљној култури на пасиван начин. Ученици се охрабрују да посматрају културне чињенице у односу на време и простор и променљиве кроз време. Таква визија културе захтева од

ученика да познају сопствену културу и разумеју да је њихово понашање културно условљено.” (Андријевић, 2016: 171-172)

Осмо поглавље бави се значајем аутентичних материјала у интеркултурној настави Л2. Ауторка истиче да сам концепт аутентичних материјала није лако дефинисати, те поставља питање валидности присуства дихотомије аутентично-неаутентично у настави Л2. ” Аутентичност (...) не почива само у аутентичним материјалима, већ аутентичности ситуације коју стварају различити фактори попут ученикове перцепције, наставникове интерференције, контекста у коме се одвија настава и врсте активности и употребе датог материјала.” (Андријевић, 2016: 183). Ауторка нуди своју дефиницију аутентичних материјала: ” (...) аутентични материјали и задаци су у спрези јер генеришу аутентични аутпут, односно представљају окидач који подстиче ученика на опажање, тумачење, дебату и развијање (интеркултурне) критичке свести. На основу ученикове заинтересованости за њих, наставник може кориговати свој избор и врсту аутентичних материјала или, што би било пожељније, учинити то заједно са ученицима, дајући им протагонизам у процесу усвајања, како би сами, као активни актери, бирали интеркултурне теме од интереса у формату који им највише привлачи пажњу и стварали заједнички портфолио.” (Андријевић, 189) У наставку овог поглавља, Маја Андријевић разматра принципе селекције, увођења и примене аутентичних материјала у наставу Л2, те закључује: ” Поред тога што су прави и аутентични, текстови треба да буду релевантни и потенцијално комуникативни, а ученици да имају позитиван став према задацима и активностима који су проистекли из њих, како би дошло до аутентичне интеракције. Адекватност језика, активности, задатака, језичка компетенција и сви контекстуални фактори морају да се узму у обзир да би се постигла прагматичка адекватност. Аутентичност је тако резултат прагматичке варијације, односно прагматички феномен на кога утичу контекстуални фактори, улога наставника и интеракција ученика са језиком.” (Андријевић, 194)

Девето поглавље посвећено је опису тока истраживања. Ауторка образлаже своју одлуку да у истраживању примени квалитативну методологију у оквиру конструктивистичке епистемолошке парадигме, како би отворила простор за формирање и представљање знања и значења која представљају тачку гледишта учесница и учесника у истраживању кроз интерактивни процес у коме испитанице и испитаници нису пасивни ”објекти” истраживања. Стога се опредељује за упитнике отвореног типа и акциону анализу аутентичних материјала коју спроводи током наставног процеса. Селекцију аутентичних материјала са интеркултурним примесима дефинише као корпус који заједно са пратећим активностима и питањима, осмишљава као врсту „проширеног упитника“. Већина текстова је на шпанском језику, али их има и на српском, које укључује како би извршила конфронтативну апроксимацију изворне и циљне културе.

Прва анкета задрала је у ставове ученика у односу на културу и интеркултурни сусрет са другошћу, а друга се тицала односа према аутентичним материјалима и њиховој примени у настави Л2. У корпус материјала ушли су текстуални (писани, нпр., чланци и књижевни текстови, коментари читалаца, интервјуи, интернет форуми и блогови и усмени, тј., аудио-записи), визуелни (статични: илустрација, фотографије, слике, пароле, огласи, постери, и покретни, тј. гестови) и текстуално-визуелни материјали (статични, нпр., вињете, стрипови, постер, електронске приче са илустрацијама, и покретни, нпр., краткометражни филмови, тв емисије и рекламе). Одабир учесница и учесника је био намеран, а процес селекције динамичан, односно трајао је током читавог истраживања, а

подаци су представљени у наративној, не у нумеричкој форми. 15 студенткиња и студената треће и четврте године Факултета за међународну економију Универзитета "Дон Незбит" (некадашњи "Мегатренд), који су добровољно пристали да учествују у истраживању представљају централни део циљаног узорка, који се допуњава са два учесника са Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу и једним са Филолошког факултета Универзитета у Београду. Дакле, у истраживању је учествовало укупно 18 испитаника, 14 женског и 4 мушког пола, следећих распона годишта: 1986. (1 испитаник); 1988. (3 испитаника); 1989. (2 испитаника); 1990. (2 испитаника); 1991. (8 испитаника); и 1993. (2 испитаника). Истраживање је обављено у другом семестру школске 2013/2014. године, слањем материјала и анкета учесницама и учесницима електронским путем, које су они после попуњавања враћали. Иако је већина материјала била на шпанском језику, у анкети је истакнуто да одговоре могу давати како на матерњем, тако и на циљном језику, јер циљ није била оцена њихове лингвистичке компетенције, већ увид у њихове ставове.

Након анализе и интерпретације одговора испитаника, извршена је кодификација на следеће категорије:

- 1) стереотипно поимање култура
 - хетеростереотипи: како ми видимо друге
 - аутостереотипи: како ми видимо себе и како мислимо да други виде нас;
- 2) интеркултурна комуникација
 - сусрет са другошћу
 - дијалектичка веза између појмова „ми“ / „други“;
- 3) културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света
 - различите културне праксе
 - концепт времена (хронемика)
 - концепт простора (проксемика)
 - гестови (кинезика);
- 4) дискриминација
 - предрасуде
 - расизам
 - ксенофобија;
- 5) визија савременог друштва
 - материјалне у односу на духовне вредности хармоничан суживот у свету: реалност или утопија?

Акцент је највише био на задацима који се тичу когнитивне компоненте, како би ученицима привукли пажњу на одређене елементе различитих култура, омогућили им да размисле о њима и тако стекну интеркултурну свест. Међутим, било је тешко одвојити когнитивне елементе од осталих, јер иза сваког когнитивног чина стоји и одређен афективни, који производи одговарајуће понашање, те су стога они испреплетани.

У десетом поглављу представљају се резултати и анализа добијених података.

На основу прве анкете која се бавила ставовима испитаника и испитаника према култури и интеркултурности, ауторка закључује да учеснице и учесници културу повезују са друштвом, нацијом, народом, земљом, заједницом, као и са општим категоријама

културе са великим ”К” и антрополошким поимањем културе као општим знањима и начином живота. На питање како се најбоље упознајемо са културом циљног језика, учеснице и учесници истраживања су навели да је за то потребно посетити земљу у којој се језик говори и упознати представнике дате културе, учити о култури, и коначно, путовати и упознавати се са различитим културама и њиховим носиоцима. Одговори на питање које се односило на потенцијалну везу односа језика и културе су веома индикативни: у највећем броју случајева наведено је да је та веза веома јака, нераздвојива, огромна, да ”језик рефелктује културу одређеног друштва и њеног погледа на свет. Језик је саставни део културе.” (Андријевић, 2016: 213) Одговори на питање „које аспекте културе циљног језика сматраш најважнијим за усвајање исте и успешну комуникацију са њеним припадницима“ ауторка класификује у три категорије: Аспекте легитимизоване културе, аспекте суштинске културе и аспекте и једне и друге културе, а највише су их интересовали: обичаји (4 испитаника), нпр.: уживам у упознавању других култура јер то сматрам највећим богатством које човек може да поседује. Опет, тешко ми је да одговорим који ми је аспект најзанимљивији, али ћу истаћи обичаје; гастрономија (3); књижевност (3); музика (2); историја (2); занимљивости (2); цивилизација (1); прославе (1); антрополошки састав (1); уметност (1); филм, телевизија (1); традиција (1). Учеснице и учесници истраживања показали су несезибилитет на културне разлике и више од половине њих одговорило је да постоје мање и више развијене културе. Када су културне разлике у питању, одговори су били веома разноврсни и занимљиви, од онога у коме се наводи да особа не разуме културне праксе сопствене културе (популарност турбо-фолка, жуте штампе и одређених ТВ програма), до тога да испитанице и испитаници не разумеју однос према женама у муслиманским културама, или не одобравају смртну казну, јавно кажњавање, насиље у било каквом облику, итд. Кроз читав низ питања ауторка је истраживала ставове према сопственој култури и традицији (како је дефинишу, који су носиоци њихове културе, шта им се у сопственој култури допада и не допада, шта би променили), као и који су кључни стереотипизирани разлози за културне неспоразуме и неразумеваше. Већина учесница и учесника верује у могућност суживота са другим културама, уз развој толеранције, образовања и позитивног става према другима у свим сферама живота. Неки, нажалост, верују да на нашим просторима суживот није могућ, или га бар они нису видели или доживели. Само двоје испитаника сматрају да сопственим ставом не могу да утичу на развој интеркултурне толеранције јер ”свако има право на своје мишљење и о њему не треба расправљати, нити убијеђивати некога ко има супротно мишљење да своје промени. Треба пустити да сам неко схвати зашто је то тако и он ће га и сам сигурна сам, ако и не призна, временом променити. Појединац не може много, али заједница може чак и превише.” (Андријевић, 226) Учеснице и учесници су промишљали и дефиницију интеркултурности и интеркултурне свести и понудили врло зреле одговоре о људским правима на различитост и знању о томе да нисмо сами и да нисмо сви исти. Ево одговора на питање о томе шта је интеркултурна компетенција: дефинишу је: ”1) као неку врсту способности да једна појединац или група складно делује и функционише са појединцем или групом из друге културе; 2) живот и сарадња са припадницима друге културе; 3) могућност поштовања, прихватања, саосећања, разумевања оних који не деле исте културне норме са тобом; 4) када знаш нешто више од некога у нечему, када си компетентан да о томе говориш, расправљаш, као и да подјелиш са неким, тј. научиш га нечему што му није знано ја сам то схватила, уколико је неко интеркултурално компетентан то значи да има свест, знање о другим културама; 5) способност да се

комуницира на задовољавајућ начин са припадницима друге културе; б) способност појединца или групе да делују на успјешан и одговарајући начин с особама других култура; 7) не знам како бих га дефинисао, али кроз ове задатке сте покушали да провалите, између осталог и колика је наша интеркултурна компетенција. Можда је то наше знање о различитим културама и наш сензибилитет према њима.”

У другој анкети учеснице и учесници су промишљали своје ставове према аутентичним материјалима у настави Л2, као и сопствену интуицију у вези са њиховим одабиром, класификацијом и увођењем у наставни процес. Аутентични материјали су занимљиви, подижу степен мотивације, упознају нас са културама језика који учимо, олакшавају нам процес усвајања Л2, укључују поред текста и слику и звук чиме додатно обогаћују језички импут коме смо изложени. Поред тога, они имају предност над неаутентичним материјалима јер нам, осим што су занимљивији и ближи стварном животу, обогаћују општа знања о свету, шире машту, уносе новине у учионицу и отварају простор за смислену интеракцију и изражавање сопственог мишљења. То су само неки од одговора који су регистровани у другој анкети.

На основу анализе аутентичних материјала који су коришћени у учионици и реакција учесница и учесника у испитивању, ауторка закључује да је студентска когниција преплављена стереотипима о различитим културама (инструмент на основу кога је донесен овај закључак је анализа визуелног садржаја из познатог стрипа Мафалда на коме се виде представници различитих нација, етнија и раса). Неки од одговора у вези са асоцијацијама на дате културе су следећи: ”Немац: брз живот, пуно пива, тврд језик, тачан, вредан, способан, буди поштовање, рад-ред-дисциплина; Еским: стрпљив, тежак живот, авантуре, сиромашан, мирољубив, сналажљив, бави се риболовом; Енглец: пије чај, смирен, мало уображен, хладан, резервисан, модеран, бучан; Американац: жељан пара, успеха и славе, нездрав живот, дебео због брзе хране и кока-коле, напредан, дружељубив, пун самопоуздања, амбициозан, а Афроамериканац воли музику, спорт и забаван је; Турчин: дискриминација, тежак живот, неправда; Јапанац: исказује поштовање према другима, мисли на репутацију, много правила, интровертан, мало говори, вредан, тачан, посао му је на првом месту, па тек онда породица, технолошки су див, мудри су и имају дугу традицију; Ирац: вредан, дисциплинован, затворенији од нас, али не и досадан, воли пиво; Индијац: религиозан, живи по утврђеним правилима и не пита се зашто је то тако; Италијан: модеран, причљив, бучан; Африканац: сиромашан, весео, раздраган, дружељубив, храбар, Африка је континент изобиља, а Африканци немају довољно, она је симбол праискона и слободе; Рус: конзервативан, поносан, успешан, патриота; Кинез: вредан, сналажљив, послушан, брз; Аустралијанац: хладан; Индијанац: издржљив, скроман, вредан; Европљанин: интелигентан; Азијат: сиромашан, вредан, интелигентан, радан, сналажљив; Холанђанин: мало хладан, мање привржен породици, спреман да помогне и да се добро забави; Аустријанац: вредан, дисциплинован; Перуанац: отворен, забаван, сиромашан, духован, мирољубив, сналажљив, припадник преколумбовске цивилизације; Француз: отворен, поштује своју земљу и језик; Мароканац: поштује своју религију, добар, поштен;. Арапин: страшно их поштујем и прва помисао на њих ми је трговина, па онда Ислам, али као реч мира, а не рата.”

Ауторка се бави и стереотипним представљањем српске културе, управо у циљу њиховог идентификовања формирања критичке интеркултурне свести. Понудивши две фотографије, једну Суперсрбина (у одежди Супермена са шајкачом) и слику са текстом на шпанском ”Понос једног народа” на којој се види српска застава и подигнута три прста),

ауторка позива учеснице и учеснике да дају своје коментаре. Ево неких од понуђених одговора: ”Суперсрбин је архетипска заблуда,; мислим да је то лоше јер би требало да се више окренемо унапређењу моралних вредности, а не лажним представама; Сваки десети Србин тако себе замишља; Сlike се подударају са убеђењем мојих сународника да је Србин снажан, спреман на све, а гест са три прста је наш уобичајен поздрав; Ове две слике су симболи великог броја мојих сународника, јер многи мисле да су супер хероји, што ми се не свиђа; Срби мисле да могу да постигну све што желе; Љубав ка отаџбини, али мало исфорсирана; Српски народ доста држи до националности, па понекад у томе и претерујемо и то повлачи разне пошалице на наш рачун; Типичан Србин мисли да је веома моћан, да нас штити Бог, да смо најбољи у свему; националисти смо и када се ради о спорту може се видети колико смо поносни на особе које нас представљају у свету; Патриотизам и чист патриотизам; Мислим да нема ничег лошег у томе што волиш своју земљу и морамо да покажемо читавом свету да нисмо лоши и да смо и ми људи; Патриотизам на нивоу; Приказује љубав према земљи и понос на то што је Србин; Срби јако воле да истичу свој патриотизам, поносни су што су Срби и често ћете од нас чути „Срби-Небески народ“; мислимо да смо најбољи у свему и да наше време тек долази, али сматрам да често претерујемо у томе; Суперсрбин може све и зна све: три прста су наш симбол/свето тројство; Суперсрбин је права слика једног Србина.”

Читава батерија текстуалних и визуелних подстицаја користи се у овом, трећем делу, истраживања како би се испитали ставови према интеркултурности, и развила идеја о томе како размишљамо о себи и другима. У исто време, анкета се бави и питањима хронемике (поимања времена), проксемике (поздрави), кинезике (гестикација), као и расизмом и ксенофобијом. Сваки од ајтема у тексту је пропраћен свеобухватним прегледом понуђених одговора, што овом истраживању даје значајан печат веродостојности, а читалачкој публици отвара простор за самостално просуђивање и тумачење значења одговора. Коначно, ауторка са својим студенткињама и студентима промишља проблеме савременог друштва, као што су улога медија и визија савременог света (питањима односа материјалних и духовних вредности) и суживот и толеранција.

На основу анализе три групе резултат ауторка закључује да су резултати на неки начин опречни:

”- са једне стране, наши ученици су отворени према новим културама, перспективама и искуствима, сматрају да предрасуде настају углавном због генерализације личних искустава, утицаја околине и медија и верују да се могу искоренити едукацијом, интеракцијом и разменом идеја, као и разумевањем и поштовањем других култура;

- са друге стране, њихове несвесне реакције на другост и различито поимање света активирају и показују стереотипне представе, етноцентричне ставове и мањак самосвести, попут тврђења „Американке су дебеле; Арапи су терористи; Енглези су хладни; Шпанци темпераментни; не бих волела Албанца за комшију; Боже ме сачувај, ужас, то што су урадили није нормално..., нисам ја крив што су ми такве категорије усађене кроз образовање и медије; невероватно је колико судимо на основну физичког изгледа и одеће, ја прва..., итд.“.

Очигледно је да ученици „у теорији” знају до каквих проблема може доћи у интеркултурној комуникацији и како их решити, али у пракси често избијају на

површину дубоко укореења предмњења заснована, пре свега, на афективним компонентама.” (Андријевић, 2016: 318)

Ауторка стога уводи термин хипотеза интеркултурног освешћивања који претпоставља да ”тек када се ученик Л2 сусретне са импутом у коме је приказано различито поимање света, културне праксе и конфликти које треба да процесуира, разуме и коментарише, тек тада постаје свестан својих предрасуда и етноцентричног погледа на свет и може стећи предиспозиције за развој интеркултурне компетенције.” (Андријевић, 2016: 319). Аутентични материјали који се при томе користе у теоријској литератури називају се сензибилизаторима (енг. *sensitizers*; Stephan у Stephan, 2002). Ауторка даље наводи да Лидикоутов процесуални, односно циркуларни приступ усвајању културних садржаја (импут - опажање - рефлексивност - аутпут - опажање - рефлексивност), где експозиција ситуацијама у којима ученик долази у контакт са вредностима циљне или других култура и конфронтација са другошћу може да му помогне да модификује своје перцепције и развије нове ставове и вештине, како би могао успешно да дела у глобалном интеркултурном окружењу, најефикаснији за развој интеркултурне комуникативне компетенције.

Једнакост поглавље садржи закључна разматрања, базирана на идеји да је суочавање са другости карактеристика света у коме живимо и да интеркултурност сама по себи представља ”став који подразумева критичко преиспитивање и рефлексивност о сопственом културном окружењу, као и позитивно вредновање диверзитета и поштовање других култура и појединаца, што претпоставља напуштање етноцентричног става, као и културне и моралне супериорности. Културни релативизам је стратегија која нам помаже да анализирамо културне процесе из критичке и аутокритичке позиције, а заснива се на убеђењу да нема универзалних истина, односно да различите тачке гледишта могу бити једнако валидне. Исто тако, подразумева отварање ка другоме, односно диспозицију за успостављањем отвореног, реципрочног, критичког и аутокритичког интеркултурног дијалога и фаворизовање позитивне и обогаћујуће размене, као и флексибилност да се особе разумеју и адаптирају на нове ситуације и контексте.” (Андријевић, 322)

VII ЗАКЉУЧЦИ ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу спроведеног истраживања ауторка закључује да ”интеркултурна комуникативна компетенција превазилази лингвистичку тачност и социокултурну адекватност, јер замењује изворног говорника који поседује монокултурну свест, интеркултурним говорником који је способан да објасни саговорнику који припада другој култури своје сопствене ставове, понашања и културна значења, прихвати оне свог саговорника и договори се са њим о начину интеракције који је задовољавајући за обоје. Због тога се идеји о прилагођености културном контексту, која је уведена заједно са концептом комуникативне компетенције, додаје и идеја о задовољавајућем интеркултурном односу. Стога је циљ интеркултурне наставе Л2 сензибилизација на интеркултурне вредности, толеранција различитости, стварање климе дијалога и отворености и усвајање знања о друштвеном контексту новог језика. У том новом приступу култури циљеви се мењају од меморисања културних чињеница до стицања интеракционе компетенције и учења како да се учи о култури. Интеркултурно усвајање није статично, већ укључује трансформацију ученика, његове способности споразумевања и разумевања и вештина за континуирано учење опсервацијом и партиципацијом унутар и

ван учионице.” (Андријевић, 2016: 324).

Домети ове дисертације су веома значајни, изузетно вредни и сежу дубоко у нека од кључних концептуалних питања наставе и учења Л2 у савременом свету, питања на која нам ова дисертација нуди свеже, нове, оригиналне и веома индикативне одговоре базиране на технички и садржајно комплексном процесу промишљања и евалуације како теоријских оријентација у овој области, тако и ставова учесница и учесника у истраживању чији се глас јасно ”чује” на свакој страници и даје животну, аутентичну димензију далекосежним теоријским закључцима. Са методолошке тачке гледишта, ова дисертација такође представља идеалан пример квалитативног акционог истраживања са учешћем и сваким редом доказује релевантност утемељене теорије и континуираног праћења трансформације идеја и ставова, односно когниције, како ауторке, тако и учесница и учесника у истраживању.

”Коначно, завршни коментар једне од учесница у истраживању да је „последња илустрација у корпусу понуђених аутентичних материјала на неки начин повезана са оном на почетку, јер презентује идеални свет у коме владају мир, једнакост и међусобно разумевање и поштовање“, навела нас је да се запитамо да ли је то утопија или могући исход интеркултурног образовања. Будући да је такво образовање процес у којем учимо како да живимо заједно у свету различитости, па тиме и полазна тачка изградње заједничког живота у миру (Група Мост, 2007а: 6), ми желимо да верујемо да је тај исход могућ. Самим тим, наша је дужност као едукатора да дамо свој допринос стварању таквог света, јер као што тврди Кант (Kant, 1983: 31) „једино едукацијом човек може постати човек“. У нашем случају, то је човек који вреднује и поштује културну различитост, превазилази културне шокове, предмњења, стереотипе и дискриминацију у свим својим манифестацијама, а самим тим поседује критичку културну свест и одговарајућу интеркултурну компетенцију неопходну за ефикасан и адекватан интеркултурни дијалог.” (Андријевић, 2016: 326)

VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Ова студија је веома иновативна како и из перспективе избора теоријско-методолошког оквира, тако и у смислу тумачења и представљања резултата истраживања. Представља позитиван преседан у нашој примењенолингвистичкој литератури јер се у њој ауторка у коштац хвата са наким од најделикатнијих аспеката учења и наставе Л2, дубоко повезаних са нашим индивидуалним и колективним тумачењем света, односно са идеологијама које нам често постављају ограничења у разумевању и прихватању не само другог и другачијег, већ и успостављању равнотеже у сопственом свету и сопственој култури. Укључивање у текст *свих* одговора добијених кроз три упитника отвореног типа, веома сложених по структури и обимних, је само по себи било огроман изазов у овом истраживању. Ауторка се за овај пут одлучила управо следећи горе наведени принцип конструктивистичке научне парадигме, у коме је значајан простор у сопственом тексту обезбедила за представљање ставова и идеологија оних који треба да буду, и на папиру готово по правилу јесу, централни елемент наставног процеса, а који се у наставној пракси често потпуно занемарују или не виде, а то су особе које неки страни/други језик уче. То је, по нашем мишљењу, и најиновативнији део ове дисертације, који нуди значајан материјал за даља социolingвистичка, примењенолингвистичка, когнитивно-антрополошка и друга истраживања.

IX ПРЕДЛОГ:

Комисија препознаје изузетну вредност и извршност истрајног и прилежног рада кандидаткиње и предлаже Већу Филолошког факултета Универзитета у Београду да рукопис под насловом **ПРИМЕНА АУТЕНТИЧНИХ МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВИ Л2 ЗА СТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** прихвати као докторски рад који испуњава услове предвиђене законом, а кандидаткињу Мају Андријевић позове на усмену одбрану.

У Београду, 20. марта 2016.

КОМИСИЈА:

проф. др Јелена Филиповић, редовна професорка, Универзитет у Београду,
Филолошки факултет

проф. др Јулијана Вучо, редовна професорка, Универзитет у Београду,
Филолошки факултет

проф. др Анђелка Пејовић, редовна професорка, Универзитет у Крагујевцу,
Филолошко-уметнички факултет