

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У
КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Јована Г. Вилимоновић

УЛОГА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ
КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ: АНАЛИЗА
ПОТРЕБА СТУДЕНАТА СТРУКОВНИХ
СТУДИЈА

Докторска дисертација

Косовска Митровица, 2025

UNIVERSITY OF PRIŠTINA
IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

Jovana G. Vilimonović

THE ROLE OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION IN ENGLISH
LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC
PURPOSES: STUDENTS' OF VOCATIONAL
STUDIES NEEDS ANALYSIS

Doctorial Dissertation

Kosovska Mitrovica, 2025

УНИВЕРСИТЕТ ПРИШТИНЫ
С ВРЕМЕННЫМ МЕСТОМ В
Г. КОСОВСКА МИТРОВИЦА
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ

Йована Г. Вилимонович

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА: АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ

Докторская диссертация

Г. КОСОВСКА МИТРОВИЦА, 2025 года

Ментор: Проф др Наташа Бакић Мирић, редовни професор, Филозофски факултет,
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Република Србија; научна област: филолошке науке; ужа научна област:
интеркултурална комуникација

Чланови комисије:

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране: _____

ИЗРАЗИ ЗАХВАЛНОСТИ

Неизмерну захвалност дугујем својој менторки Наташи Бакић-Мирић на несебичним стручним саветима и подршци, мотивишућем оптимизму и поверењу које ми је указала. Својим ауторитетом, интелектуалном проницљивошћу и позитивним духом била ми је узор и инспирација током читавог процеса израде докторске дисертације.

Велику захвалност дугујем и свим стручним лицима – др Ани Јањић и др Александри Костић Тмушић, колегама и пријатељима који су ми помагали не само богатством свог знања и искуства већ и пружањем подршке и охрабривањем током целокупног периода израде докторске дисертације, нарочито у тешким и изазовним тренуцима.

Трајну захвалност на пруженој безусловној помоћи дугујем својој породици: својим родитељима Горану и Милени, супругу Николи, ћерки Ањи и браћи Стефану и Луки.

Свом вољеном оцу и мајци

РЕЗИМЕ

Предмет овог истраживања јесте утврђивање става студената струковних студија и наставника енглеског језика на високим струковним школама у Србији о потреби да се у наставу енглеског језика на високим струковним школама интегрише интеркултурални приступ. Наиме, у истраживању смо кренули од претпоставке да се у данашњем мултикултуралном окружењу, које намеће сталну интеракцију и комуникацију са људима различитог културолошког порекла, подучавање и учење енглеског језика више не може свести на подучавање искључиво лингвистичких вештина, без уважавања културе као виталне компоненте језика. Такође, почели смо од претпоставке да развој искључиво лингвистичких вештина не може допринети потпуном овладавању енглеског језика те да успешна комуникација студената у будућем пословном окружењу и професионални развој зависе од развоја интеркултуралне комуникативне компетенције, паралелно са развојем језичких вештина.

Први део истраживања представља теоријску потпору за истраживачки део дисертације и темељи се на бројним истраживањима и теоријама из домена примењене лингвистике, интеркултуралне комуникације и културе. С тим у вези, теоријско упориште за наше истраживање пронашли смо управо у теоријама неких од главних заговорника интеркултуралног приступа у настави енглеског језика, попут Бајрама (Byram, 1997), Корбета (Corbett, 2003), Лидикота и Скарина (Liddicoat & Scarino, 2014) и Кремшове (Kramsch, 2013). Поред тога, теоријски оквир овом истраживању чини и културни модел „леденог брега“, „главице лука“ и „руксака“, као и Холов модел културних разлика, односно теорија Хофштедових културних димензија и Тромпенарсове културне димензије, које представљају стожер за разумевање културе на основу ког се могу предвидети и превазићи изазови у настави енглеског језика у мултикултуралном окружењу. Уз то, природа спроведеног истраживања нас је подстакла да теоријски ослонац и упориште путем којег се главна хипотеза постулирана овим истраживањем може боље разумети потражимо у бројним интеркултуралним моделима. Тако смо главно питање проблематизовано овим радом о томе да ли развој интеркултуралне комуникативне компетенције студената може да допринесе успешнијој комуникацији студената у будућем пословном окружењу сагледали кроз Фантинијев модел интеркултуралне

компетенције, Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости, Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције, Лидикотов модел интеркултуралне комуникације, Гудикунстов модел управљања неизвесношћу и анксиозношћу, Дијердорфин процесни модел интеркултуралне компетенције и Бенксову типологију етничког идентитета. Наведени модели омогућавају да код студената развијемо способност примене адекватних модела понашања и комуницирања путем којих се културне разлике у интеркултуралној комуникацији лако могу превазићи и који директно доприносе успешнијој комуникацији на енглеском језику у пословном и приватном мултикултуралном окружењу, па су изузетно значајни за сам предмет истраживања.

Емпиријски део дисертације се састоји од три комплементарна истраживања. Првим квантитативним истраживањем смо, у оквиру студије пресека, испитивали став студената струковних студија о потреби интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика пре било каквих њихових сазнања о томе шта појам интеркултуралне комуникације подразумева и шта интеркултуралне стратегије, вежбања и технике обухватају, док смо другим квантитативним истраживањем испитивали став студената према истом питању након праћења 20 часова наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ. С тим у вези, урађена је и компаративна анализа ставова студената према главном питању постулираном овим истраживањем пре и после праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. На крају, ставове наставника о потреби да се интеркултурални приступ integriше у наставу енглеског језика, њихову перцепцију вредности које овај иновирани приступ може имати на исход учења, али и потешкоће које уочавају у спровођењу наставе енглеског језика интеркултуралним приступом испитали смо у оквиру трећег истраживања – квантитативног (путем теста самопроцене ставова наставника) и квалитативног (путем интервјуа).

Резултати првог квантитативног истраживања су показали да студенти испољавају афирмативан став према потреби да учења о култури (британској и америчкој) буду укључена у наставу енглеског језика. Међутим, резултати другог квантитативног истраживања су показали да студенти поседују значајно позитивнији и афирмативнији став у односу на главно и споредна питања овог

истраживања након што им је било омогућено да на основу практичног модела наставе енглеског језика интеркултуралним приступом увиде утицај иновираног приступа на исход учења. Поред тога, резултати квантитативног и квалитативног истраживања која су спроведена међу наставницима енглеског језика на високим струковним школама у Србији показали су да су сви анкетирани наставници позитивног става према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика, да овај приступ може допринети успешнијој комуникацији студената на енглеском језику у будућем пословном окружењу, али и да интеркултурални приступ није увек најједноставније спроводити у пракси због, како су наставници уочили, неадекватности уџбеника, непознавања активности и стратегија за спровођење интеркултуралних приступа, недостатка времена за припрему и спровођење интеркултуралних активности, непознавања начина за оцењивање знања стечених интеркултуралним приступом, непостојања могућности за усавршавање, непостојања повезаности између стручних и културних садржаја, као и непостојања институционалног оквира за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

На крају, упркос уоченим потешкоћама у вези са интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, резултати истраживања упућују на општи закључак да смо успели не само да, на основу ставова студената и наставника, докажемо главну и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем већ и да на практичном моделу наставе енглеског језика интеркултуралним приступом дамо конкретан предлог како се настава енглеског језика може унапредити и осавременити, а исход наставе побољшати стварањем нових генерација студената који ће умети да превазилазе културне разлике и остварују успешну комуникацију на енглеском језику у будућем глобалном пословном окружењу.

Кључне речи: култура, интеркултурална комуникација, интеркултурална комуникативна компетенција, интеркултурални приступ у настави енглеског језика, енглески језик струке.

Научна област: филолошке науке

Ужа научна област: примењена лингвистика, интеркултурална комуникација

УДК: 81'33:008(043.3)

378.147::811.111(043.3)

SUMMARY

The subject of this study was to investigate the attitudes of students and English language teachers at higher vocational schools in Serbia towards the need to implement an intercultural approach into English language teaching. The starting point of this study was an assumption that in today's multicultural world which requires constant interaction and communication with people of different cultural backgrounds, teaching and learning English as a foreign language can no longer be limited to teaching and learning linguistic skills alone. Culture must also be acknowledged as a vital component of language. Another starting assumption of this study was that the development of only linguistic skills is insufficient for fully mastering the English language. Complete mastery and successful communication in students future multicultural work environments and towards professional growth depend on the development of intercultural communicative competence alongside linguistic skills.

The first part of this study represents the theoretical backbone of the thesis and is based on numerous research and theories within the field of applied linguistics, intercultural communication and culture. Theoretical support for our thesis was found in the works of proponents advocating for an intercultural approach in English language teaching such as Byram (1997), Corbett (2003), Liddicoat & Scarino (2014) and Kramsch (2013). Additionally, we found theoretical support in cultural models such as "the Cultural Iceberg", "the Onion Ring" and "the Cultural Rucksack" as well as the Hall's model of culture, Hofstede's and Trompenaars' cultural dimensions theory. These models play a pivotal role in understanding culture and predicting and overcoming challenges in English language teaching in multicultural environments. The nature of our thesis prompted us to establish a theoretical basis through which the main hypothesis of the study can be fully understood based on numerous multicultural models. Therefore, the main question addressed in this thesis is whether developing intercultural communicative competence in students can enhance their ability to effectively engage in cross-cultural communication in future multicultural work environments. This inquiry has been explored through various models such as Fantini's model of intercultural competence, Bennett's developmental model of intercultural sensitivity, Byram's multidimensional model of intercultural competence, Liddicoat's model of intercultural communication, Gudykunst's anxiety and uncertainty management model, Deardorff's process model of

intercultural competence, and Banks' typology of ethnic identity. These intercultural models help students acquire the skills to utilize appropriate communication and behavioral strategies in diverse cultural settings. This fosters an understanding of cultural differences that ultimately contributes to successful communication in future multicultural work environments. Therefore, these models hold significant importance in addressing the main question of this thesis.

The empirical part of the thesis consists of three complementary research studies. The first quantitative research within a cross-sectional study aimed to investigate the attitudes that students of vocational studies held towards the need for incorporating an intercultural approach in English language teaching before having any knowledge of what intercultural communication entails or what intercultural strategies, exercises and techniques involve. The second quantitative research aimed to investigate the attitudes of students after 20 hours of English language teaching through an intercultural approach. A comparative analysis was conducted, to examine students' attitude towards the main question of the thesis before and after 20 hours of English language teaching through an intercultural approach. Finally, the attitudes that English language teachers hold towards the need to incorporate an intercultural approach in English language teaching, their perception of the benefits of this innovative approach and perceived obstacles were investigated in a third quantitative (cross-sectional study) and qualitative (interview) research.

The results of the first quantitative research demonstrate that students hold affirmative attitudes towards the need to incorporate British and American cultural teaching into English language teaching. However, the results of the second quantitative research show that students have a significantly more positive opinion and a more favorable attitude towards the main and secondary questions of the thesis, after experiencing the effects of integrating an intercultural approach in English language teaching had on learning outcomes. Furthermore, the results of the quantitative and the qualitative research conducted among English language teachers indicate that all participating teachers hold an affirmative attitude towards incorporating an intercultural approach in English language teaching. They believe this approach can lead to more successful communication for students in their future multicultural work environments. However, participating teachers have expressed challenges in applying an intercultural

approach in practice due to various factors. These include inadequate textbooks, insufficient knowledge of intercultural strategies, activities and techniques that can be applied in English language teaching. There is also a lack of understanding regarding assessment and evaluation methods that can be used to measure the knowledge gained through an intercultural approach, as well as lack of relevance of intercultural knowledge and English teaching for specific purposes. Additionally, there is also an absence of relevant institutional framework for integrating an intercultural approach in English language teaching.

In conclusion, this research has not only proven the main and secondary questions of the thesis but has also demonstrated, through a practical model of English language teaching using an intercultural approach, how the teaching process can be enriched and modernized. This approach produces a new generation of students with enhanced communicative competence, including improved abilities to understand and navigate cultural differences in communication with people from different cultural backgrounds. These students are consequently better prepared for successful communication in English in their future multicultural work environments.

Key words: culture, intercultural communication, intercultural communicative competence, intercultural approach in English language teaching, English language for specific purposes.

Scientific field: Philology

Scientific subfield: Applied linguistics, Intercultural communication

UDK: 81'33:008(043.3)

378.147::811.111(043.3)

РЕЗЮМЕ

Целью данного исследования является определение взглядов студентов профессиональных учебных заведений и преподавателей английского языка в высших профессиональных учебных заведениях Сербии на необходимость интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка в высших профессиональных учебных заведениях. А именно, в исследовании мы исходили из предположения, что в современной многокультурной среде, которая предполагает постоянное взаимодействие и общение с людьми разного культурного происхождения, преподавание и изучение английского языка больше не может сводиться к обучению исключительно языковым навыкам, без уважения культуры как жизненно важного компонента языка. Мы также исходили из предположения, что развитие исключительно языковых навыков не может способствовать полному овладению английским языком и что успешное общение студентов в будущей деловой среде и профессиональное развитие зависят от развития межкультурной коммуникативной компетенции параллельно с развитием языковых навыков.

Первая часть исследования обеспечивает теоретическую поддержку исследовательской части диссертации и основана на многочисленных исследованиях и теориях из областей прикладной лингвистики, межкультурной коммуникации и культуры. В этой связи мы нашли теоретическую основу для нашего исследования именно в теориях некоторых основных сторонников межкультурного подхода в преподавании английского языка, таких как Байрам/ Byram (1997), Корбетт/ Corbett (2003), Лиддикуот/ Liddicoat и Скарино/ Scarino (2014) и Крамш/ Kramersch (2013). Кроме того, теоретической основой для этого исследования также являются культурные модели «айсберга», «головки лука» и «рюкзака», а также модель культурных различий Холла, т. е. теория культурных измерений Хофстеда и культурные измерения Тромпенера, которые представляют собой стержень для понимания культуры, на основе которого можно предсказать и преодолеть проблемы в преподавании английского языка в многокультурной среде. Кроме того, характер проведенного исследования побудил нас искать теоретическую поддержку и точку опоры, с помощью которых основная гипотеза, постулированная этим исследованием, может быть лучше понята в

многочисленных межкультурных моделях. Таким образом, основной вопрос, рассматриваемый в этой статье, может ли развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов способствовать более успешной коммуникации в будущей деловой среде, был рассмотрен с помощью модели межкультурной компетенции Фантини, модели развития межкультурной чувствительности Беннета, многомерной модели межкультурной компетенции Байрама, модели межкультурной коммуникации Лиддикотта, модели управления неопределенностью и тревожностью Гудикунста, процессуальной модели межкультурной компетентности Дидердорфа и типологии этнической идентичности Бэнкса. Вышеупомянутые модели позволяют нам развивать у студентов способность применять адекватные модели поведения и коммуникации, с помощью которых культурные различия в межкультурной коммуникации могут быть легко преодолены и которые напрямую способствуют более успешной коммуникации на английском языке в деловой и частной многокультурной среде, и поэтому являются чрезвычайно важными для предмета исследования.

Эмпирическая часть диссертации состоит из трех дополнительных исследований. В первом количественном исследовании мы изучили, как часть поперечного исследования, отношение студентов профессиональных учебных заведений к необходимости интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка до того, как они узнали, что подразумевает концепция межкультурной коммуникации и что охватывают межкультурные стратегии, упражнения и методы, в то время как во втором количественном исследовании мы изучили отношение студентов к той же проблеме после наблюдения за 20 часами преподавания английского языка, интегрирующего межкультурный подход. В этой связи сравнительный анализ отношения студентов к основному вопросу, постулированному этим исследованием, также проводился до и после наблюдения за преподаванием английского языка с межкультурным подходом. Наконец, мы изучили мнение преподавателей о необходимости интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка, их восприятие ценности, которую этот инновационный подход может иметь для результатов обучения, а также трудности, которые они наблюдают при внедрении преподавания английского языка с использованием межкультурного подхода в третьем исследовании —

количественном (с помощью теста самооценки преподавателей) и качественном (с помощью интервью). Результаты первого количественного исследования показали, что студенты выразили положительное отношение к необходимости включения культурных исследований (британских и американских) в преподавание английского языка. Однако результаты второго количественного исследования показали, что студенты имели значительно более положительное и положительное отношение к основным и второстепенным вопросам этого исследования после того, как им была предоставлена возможность увидеть влияние инновационного подхода на результаты обучения на основе практической модели преподавания английского языка с использованием межкультурного подхода. Кроме того, результаты количественного и качественного исследования, проведенного среди преподавателей английского языка в высших профессиональных учебных заведениях Сербии, показали, что все опрошенные преподаватели положительно относятся к необходимости интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка, что этот подход может способствовать более успешной коммуникации студентов на английском языке в будущей деловой среде, но также и к тому, что межкультурный подход не всегда является самым простым для реализации на практике из-за, как отметили преподаватели, неадекватности учебников, отсутствия знаний о мероприятиях и стратегиях внедрения межкультурных подходов, отсутствия времени на подготовку и реализацию межкультурных мероприятий, отсутствия знаний о методах оценки знаний, полученных с помощью межкультурного подхода, отсутствия возможностей для профессионального развития, отсутствия связи между профессиональным и культурным содержанием, а также отсутствия институциональной основы для интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка.

Наконец, несмотря на предполагаемые трудности в интеграции межкультурного подхода в преподавание английского языка, результаты исследования указывают на общий вывод о том, что нам удалось не только доказать основные и второстепенные гипотезы, постулированные этим исследованием, основанные на мнениях студентов и преподавателей, но и предоставить конкретное предложение по практической модели преподавания английского языка с использованием межкультурного подхода, о том, как можно улучшить и

модернизировать преподавание английского языка, а также улучшить результаты обучения путем создания новых поколений студентов, которые смогут преодолеть культурные различия и добиться успешного общения на английском языке в будущей глобальной деловой среде.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурный подход в преподавании английского языка, профессиональный английский.

Научная область: филологические науки

Узкая научная область: прикладная лингвистика, межкультурная коммуникация

УДК: 81'33:008(043.3)

378.147::811.111(043.3)

САДРЖАЈ

УВОД	1
1. ПОЈАМ КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ	15
1.1. Однос културе и језика.....	16
1.2. Модели културе.....	18
1.2.1. Холов модел културних разлика.....	18
1.2.2. Модел леденог брега	23
1.2.3. Модел главице црног лука	24
1.2.4. Модел руксака	25
1.2.5. Модел енциклопедијског знања	27
1.2.6. Хофстедове димензије културе.....	28
1.2.7. Трампонарсове културне димензије	37
2. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАЦИЈА.....	41
2.1. Баријере у интеркултуралној комуникацији	43
2.2. Интеркултурална (комуникативна) компетенција	48
2.3. Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости.....	49
2.4. Развојни модел интеркултуралне зрелости	52
2.5. Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције.....	54
2.6. Дијердорфин процесни модел интеркултуралне компетенције	55
2.7. Бенксова типологија етничког идентитета.....	57
2.8. Лидикотов модел интеркултуралне комуникације	62
2.9. Фантинијев модел интеркултуралне комуникативне компетенције	64
2.10. Гудикунстов модел управљања неизвесношћу и анксиозношћу	68
2.11. Компонентни модели интеркултуралне компетенције.....	71
2.12. Кооријентацијски модели интеркултуралне комуникације	75
2.13. Адаптацијски модели интеркултуралне комуникативне компетенције.....	78
2.14. Модели необавезне путање (Casual path models).....	82
3. ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	90
3.1. Стратегије увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика	90

3.2. Изазови и потешкоће у примени интеркултуралног приступа у настави енглеског језика.....	101
3.3. Одабир уџбеника.....	104
3.4. Оцењивање	105
3.5. Наставници.....	111
3.6. Наставне методе, технике и активности.....	114
3.7. План часова за пилот наставу енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа.....	124
3.8. Виртуелна размена (телеколаборација) као начин подучавања енглеског језика интеркултуралним приступом.....	136
3.8.1. Пример из праксе.....	154
4. ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ	159
4.1. Енглески језик за посебне намене на високим струковним школама у Србији.....	166
4.2. Енглески језик за посебне намене на Академији струковних студија косовско метохијској	168
5. КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ МЕЂУ СТУДЕНТИМА ПРЕ ПИЛОТ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПРИСТУПОМ – ИСТРАЖИВАЊЕ 1.....	171
5.1. Методологија истраживања	171
5.2. Анализа резултата првог квантитативног истраживања.....	182
5.3. Закључна разматрања	197
6. ДРУГО КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ МЕЂУ СТУДЕНТИМА НАКОН ПИЛОТ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПРИСТУПОМ – ИСТРАЖИВАЊЕ 2.....	201
6.1. Методологија истраживања	201
6.2. Анализа резултата.....	202
6.3. Закључна разматрања	215
7. КВАНТИТАТИВНО И КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ СА НАСТАВНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ – ИСТРАЖИВАЊЕ 3	220
7.1. Методологија истраживања	220

7.2. Анализа – квантитативног истраживање са наставницима у оквиру студије пресека	222
7.3. Закључна разматрања	243
7.4. Анализа квалитативног истраживања	246
7.5. Закључна разматрања	256
8. ЗАКЉУЧАК	259
ЛИТЕРАТУРА.....	267
ПРИЛОЗИ.....	281

СПИСАК ТАБЕЛА

Табела 1. Разлика између монохроних и полихроних култура, Hall (1990), Samovar (2013)	21
Табела 2. Дистанца моћи.....	30
Табела 3. Индивидуализам и колективизам	31
Табела 4. Избегавање несигурности	32
Табела 5. Маскулитет и феминитет	33
Табела 6. Краткорочна и дугорочна оријентација	34
Табела 7. Удовољавање и суздржавање	35
Табела 8. Примери земаља у односу на шест Хофстедових димензија културе	36
Табела 9. Категорије виртуелне размене са задацима (Hrebeckov, 2019: 11)	143
Табела 10. Усмена комуникација на платформи BigBlueButton и у OpenSim-у ...	144
Табела 11. Писмена комуникација на платформи Moodle, Forum, Blog & Wiki (Hoffstaedter & Kohn, 2015: 7)	145
Табела 12. Спецификација задатка у телеколаборацији.....	147
Табела 13. Припремна фаза телеколаборације.....	148
Табела 14. Главна фаза телеколаборације	148
Табела 15. Пропратна фаза телеколаборације.....	149
Табела 16. Опште информације о телеколаборацији између студената Академије струковних студија косовско метохијске и партнерских универзитета.....	155
Табела 17. Припремна фаза телеколаборације.....	156
Табела 18. Главна фаза телеколаборације	157
Табела 19. Структура узорка према називу факултета и смеру.....	173
Табела 20. Демографија узорка према узрасту испитаника	175
Табела 21. Број страних језика које испитаници говоре	178
Табела 22. Став студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика	185
Табела 23. Приказ дескриптивне статистике. Став о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика	185
Табела 24. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према полу	186

Табела 25. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику.....	189
Табела 26. Коефицијент корелације између година старости и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.....	190
Табела 27. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су живели у иностранству.....	192
Табела 28. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су њихови родитељи радили у иностранству.....	193
Табела 29. Коефицијент корелације између година живота у иностранству и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	194
Табела 30. Поређење четири групе испитаника (година студија) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика	195
Табела 31. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме мајке) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика	196
Табела 32. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме оца) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика.....	197
Табела 33. Ставови о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика након 20 часова наставе интеркултуралним приступом	204
Табела 34. Тврдње у погледу релевантности поглавља којима је интеркултурални приступ интегрисан у наставу енглеског језика	206
Табела 35. Тврдње у вези са степеном задовољства различитим елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом.....	207
Табела 36. Приказ учесталости одговора студената којима се допада учење енглеског језика интеркултуралним приступом (196 испитаника).....	209

Табела 37. Приказ учесталости одговора студената којима се не допада учење енглеског језика интеркултуралним приступом (13 испитаника).....	210
Табела 38. Ставови студената о потреби интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика након 20 часова наставе интеркултуралним приступом	211
Табела 39. Став студената о релевантности поглавља путем којих је интеркултурални приступ интегрисан у наставу.....	212
Табела 40. Задовољство елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа.....	213
Табела 41. Поређење ставова студената о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика пре и након 20 часова наставе	214
Табела 42. Кронбах алфа коефицијент скала	215
Табела 43. Демографија узорка према старосној доби испитаника.....	223
Табела 44. Учесталост спровођења интеркултуралних активности током једног семестра.....	232
Табела 45. Поређење студената и наставника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	234
Табела 46. Поређење међу наставницима према томе да ли знају шта појам интеркултурална комуникација значи	235
Табела 47. Поређење између студената и наставника према питању да ли учење о култури (британској или америчкој) може бити корисно	237

СПИСАК СЛИКА

Слика 1. Нискоконтекстуалне и висококонтекстуалне културе.....	20
Слика 2. Концепт личног простора.....	22
Слика 3. Холов модел културног леденог брега	24
Слика 4. Хофстедов културни модел главице лука.....	25
Слика 5. Културни модел руксака	26
Слика 6. Хофстедове димензије културе	29
Слика 7. Тромпенарсов модел културних димензија	37
Слика 8. Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости (енг. <i>Developmental model of intercultural sensitivity</i>).....	49
Слика 9. Модел интеркултуралне зрелости (King & Baxter Magolda, 2005: 576)...	53
Слика 10. Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције	54
Слика 11. Интерактивни процес интеркултуралне педагогије.....	63
Слика 12. Фантинијев модел интеркултуралне комуникативне компетенције.....	64
Слика 13. Димензије интеркултуралне компетенције (Fantini, 1999: 184).....	66
Слика 14. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције који као главни концепт истиче интерлокуторе (Fantini, 1995).....	67
Слика 15. Конвергентни модел погледа на свет (енг. <i>Worldviews Convergence Model</i> ; Fantini, 1995).....	68
Слика 16. Компонентни модел Хаварда Хамилтона (Hamilton, 1998).....	71
Слика 17. Модел предњег лица (Facework-Based model; Ting-Toomey & Kurogi, 1998).....	72
Слика 18. Пирамидални модел интеркултуралне компетенције (Deardorff, 2006).	73
Слика 19. Модел глобалне компетенције (Hunter, White & Godbey, 2006).....	74
Слика 20. Модел интеркултуралне компетенције за стратешко управљање људским ресурсима (Kurka, 2008)	76
Слика 21. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције који се заснива на дихотомији кохеренција–кохезија (Rathje, 2007)	77
Слика 22. Кимов модел интеркултуралне комуникативне компетенције.....	79
(енг. <i>Intercultural Communicative Competence Model</i> ; Kim, 1988)	79
Слика 23. Модел интеркултуралног комуникативног прилагођавања (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles & Coupland, 1988)	80

Слика 24. Модел акултурације става (енг. Attitude acculturation model; Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989).....	81
Слика 25. Проширени модел релативне акултурације (енг. Relative acculturation extended model; Navas, 2005)	82
Слика 26. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције	84
(Model of Intercultural Communication Competence; Arasaratnam, 2008).....	84
Слика 27. Модел интеркултуралне комуникације на основу квалитета односа (Intercultural Communication Model of Relationship Quality; Griffith & Harvey, 2000)	85
Слика 28. Модел вишедимензионалне процесне промене (Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence; Ting-Toomey, 1999)	86
Слика 29. Релациони модел интеркултуралне компетенције (Relational model of Intercultural Competence; Imahori & Lanigan, 1989; based on Spitzberg & Cupach, 1984).....	88
Слика 30. Модел управљања анксиозности/неизвесности (Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence; Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke, 1998).....	89
Слика 31. Нунанова комуникативна метода (Nunan, 1989: 10–11)	97
Слика 32. Банков модел (Banks, 1999)	99
Слика 33. Наставне методе, активности и материјали	118
Слика 34. Модел телеколаборације прогресивне размене (Muller-Hartman & O'Dowd, 2015: 9).....	140
Слика 35. Циклични модел интегрисања задатака у пројекту телеколаборације (Leaver & Willis, 2004).....	141
Слика 36. Подела енглеског језика за посебне намене	159
Слика 37. Континуум типова програма енглеског језика	161
(Dudley-Evans & St John, 1998: 9)	161

СПИСАК ГРАФИКОНА

Графикон 1. Демографија узорка према полу испитаника	174
Графикон 2. Демографија узорка према националности испитаника	175
Графикон 3. Структура узорка према години студија коју студенти похађају	175
Графикон 4 .Структура узорка према варијабли запосленост испитаника	176
Графикон 5. Структура узорка према варијабли <i>запосленост родитеља у иностранству</i>	176
Графикон 6. Структура узорка према варијабли степен стручне спреме мајке испитаника	177
Графикон 7. Структура узорка према варијабли степен стручне спреме оца испитаника	177
Графикон 8. Структура узорка према дужини учења енглеског језика испитаника	178
Графикон 9. Да ли си икада био/била у иностранству?	179
Графикон 10. Да ли си икада живео/живела у иностранству?.....	179
Графикон 11. Колико дуго сте живели у иностранству?	179
Графикон 12. Да ли волите да се дружите са припадницима других култура?	180
Графикон 13. Да ли слушате инострану музику?	180
Графикон 14. Да ли гледате иностране филмове?	180
Графикон 15. Да ли читате инострану литературу?	181
Графикон 16. Да ли волите да комуницирате са људима из других земаља и других култура на енглеском језику?.....	181
Графикон 17. Да ли имате пријатеље у иностранству са којима комуницирате на енглеском језику?.....	181
Графикон 18. Какве ставове имате према људима и животним стилевима који припадају другим културама?.....	182
Графикон 19: Да ли вам се допало учење енглеског језика интеркултуралним приступом?	208
Графикон 20. Да ли се боље сналазите у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након учења енглеског језика интеркултуралним приступом?	210
Графикон 21. Демографија узорка према полу испитаника	223

Графикон 22. Структура узорка према годинама радног искуства наставника	223
Графикон 23. Да ли често путујете у иностранство?	225
Графикон 24. Да ли сте некада живели у иностранству?.....	225
Графикон 25. Да ли комуницирате на енглеском језику са људима из других култура?	225
Графикон 26. Да ли сте упознати са обичајима и традицијом земаља где је енглески језик матерњи?	226
Графикон 27. Да ли сте икада радили као професор енглеског језика у иностранству?	226
Графикон 28. Да ли знате шта је интеркултурална комуникација?.....	227
Графикон 29. Да ли примењујете интеркултурални приступ у настави?	227
Графикон 30. Да ли мислите да културне разлике могу представљати проблем у комуникацији између људи из различитих култура?.....	228
Графикон 31. Да ли сте икада приметили да је комуникација на енглеском језику (Ваша или Ваших студената) било вербална било невербална, погрешно интерпретирана због културних разлика?	228
Графикон 32. Да ли сте икада учили неспоразуме између Ваших студената у учионици због културних разлика?.....	228
Графикон 33. Да ли сматрате да учење о култури изворних говорника чији језик предајете (британској или америчкој) треба бити укључено у наставу енглеског језика?	229
Графикон 34. Да ли сматрате да настава енглеског језика која укључује учења о британској или америчкој култури може утицати на каснију успешнију комуникацију студената од наставе енглеског језика која не укључује учења о култури?	229
Графикон 35. Шта учавате као главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури (англоамеричкој или британској) у наставу енглеског језика? Могуће је заокружити и више одговора.	230
Графикон 36. Да ли сматрате да Вам је потребна додатна обука како бисте поред лингвистичких вештина подучавали студенте о култури (властитој и земаља чији језик студенти усвајају)?	230

Графикон 37. Проценат заступљености активности на часовима енглеског језика према области.....	231
Графикон 38. Проценат заступљености активности из свакодневног живота, струке, културе, интеркултуралне комуникације.....	232
Графикон 39. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили / Сматрам да је студентима занимљиво да комуницирају са припадницима различитих култура на енглеском језику</i>	239
Графикон 40. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу / Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет могу утицати да моји студенти буду спремнији за рад у мултикултуралном окружењу</i>	239
Графикон 41. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији/сматрам да ће моји студенти више поштовати људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији.</i>	240
Графикон 42. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима / Знања о изворној култури земље чији језик моји студенти уче могу допринети да се боље осећају у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима</i>	240
Графикон 43. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације / Знања о изворној култури чији језик моји студенти уче могу их мотивисати да усавршавају енглески језик за потребе професионалног рада у свакодневној комуникацији</i>	241
Графикон 44. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: <i>Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом више немам предрасуде и</i>	

негативно мишљење о припадницима британске културе зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања / Сматрам да интегрисање учења о британској култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа који моји студенти могу имати према Британцима 241

УВОД

У савременом друштву, које карактеришу рапидне промене у технологији, значајне измене демографске слике већине земаља света, учестале миграције и модификације услова пословања, глобално интересовање за учење енглеског језика и његова корисност, чини се, никада нису били доминантнији и неопходнији. Са преко 1,5 милијарди говорника широм света, енглески је попримио статус интернационалног језика. Готово да не постоји земља у којој се не учи, било као матерњи, други или као страни језик. Стога се побољшање квалитета наставе енглеског језика, њено модернизовање и осавремењивање метода извођења постављају као императив.

Питање да ли је за остваривање успешне наставе енглеског језика и њено модернизовање довољно ослањање на учење језика или је неопходно укључивање подучавања и учења о култури довело је, крајем XX и почетком XXI века, до стварања интеркултуралног приступа у настави енглеског језика. Као одговор на све већу потребу ученика и наставника да ефикасно функционишу у мултикултуралном пословном, друштвеном и животном окружењу, које намеће сталну интеракцију са људима различитог културолошког порекла, заговорници овог приступа истичу значај развоја компетенције интеркултуралне комуникације паралелно са лингвистичким вештинама. Потпуно је јасна потреба развијања интеркултуралне педагогије и укључивања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке зарад остваривања успешног споразумевања у пословном свету, професионалног усавршавања, реализовања могућности студија у иностранству, учествовања у пројектима размене студената, стицања двојних диплома, учешћа на међународним пројектима, похађања онлајн курсева, коришћења стручне литературе и праћења иновативних достигнућа на пољу струке у свету који је постао глобално село.

Међутим, спрези интеркултуралности, глобализације, културе и наставе енглеског језика недостаје јасност у одређењу. Овим истраживањем ћемо настојати да прецизно и јасно дефинишемо постоји ли потреба да се интеркултурални приступ и метод интегришу у наставу енглеског језика, односно да ли је за успешну комуникацију и потпуно овладавање језиком струке заједно са лингвистичким вештинама неопходно познавање различитих културних образаца. Проучавање ће

се ослањати не само на бројна истраживања из домена примењене лингвистике већ и на теорије из области интеркултуралне комуникације, културе, социолингвистике и психологије.

Истраживањем ће се испитивати могућности да се наставници енглеског језика припреме за доношење и спровођење адекватних друштвено-културних педагошких одлука, у нади да интеркултурални приступ може допринети да се ове одлуке успешно преведу у микроконтекст учионице и у наставу енглеског језика. То би, коначно, довело до осавремењених планова и програма за учење језика, бољег квалитета наставе, мотивисаније атмосфере за учење језика и оспособљавања студената да успешно користе језик струке за пословање и даље професионално усавршавање.

Предмет овог истраживања јесте да се утврди став студената струковних студија као и наставника енглеског језика на високим струковним школама у Србији према потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ. Поред тога, да се на основу практичног модела наставе енглеског језика интеркултуралним приступом предложи начин унапређења и осавремењивања наставног процеса увођењем у план и програм метода, материјала и садржаја који су подједнако усредсређени и на језик и на културу, чиме се студентима омогућава да паралелно са усвајањем лингвистичких вештина развију и ставове и свест о другим културама, науче да поштују различитост саговорника из других култура и превазиђу предрасуде и стереотипе, који могу бити инхибирајући фактор у комуникацији, пословној сарадњи и професионалном усавршавању. Такође, интеркултурални приступ инсистира на проучавању властите културе и омогућава студентима да истакну важност сопствене традиције, обичаја, вредности и погледа на свет. Овим истраживањем биће обухваћена разматрања тога како проучавање изворне културе, поред англосаксонске, и персонализовање наставних задатака могу довести до веће мотивисаности студената за учење енглеског језика.

Заговорници интеркултуралног приступа сматрају да данас, када је комуникација постала глобализована, усмеравање пажње на начине оспособљавања студената да комуницирају са људима другачијег лингвистичког и културолошког порекла постаје императив (Вугам, 1997). Даље, Крашнер истиче да је развој искључиво лингвистичке компетенције недовољан да студенти језика овладају

њиме (Krasner, 1999: 80). Иако нам лингвистичка компетенција омогућава да овладамо граматиком, фонологијом и вокабуларом језика који учимо, примена језика у стварном животу подразумева познавање културе наших саговорника. Серку наводи да се настава језика не може посматрати као само лингвистички задатак, већ је треба сагледавати као процес стицања комуникативне компетенције, у коју је инкорпорирана интеркултурална димензија учења (Sercu, 2006: 55). Бакић Мирић и други закључују да студенти који су научили само граматику и вокабулар енглеског језика нису добро припремљени да комуницирају на том језику јер немају адекватно знање о култури (чији је језик саставни део), о којој, док уче језик традиционалним наставним методама, насумице формирају претпоставке (Бакић Мирић et al., 2023).

Интеркултурални приступ подстиче и на размишљање о борби против предрасуда и стереотипа. Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика може представљати оквир за превазилажење стереотипних мишљења, која су често реметилачки фактор у комуникацији. Стереотипи као претерано упрошћени или превише уопштени ставови могу бити основ етикетирања, дискриминације и међуљудских и међуетничких конфликта. Претпоставка која ће бити обухваћена овим истраживањем јесте да уколико пропустимо да студенте језика едукујемо и оспособимо да размишљају на начин који ће им омогућити да превазиђу предрасуде и стереотипе које су раније у животу свесно или несвесно усвојили, нисмо их оспособили за успешну комуникацију са онима који су другачији. На основу тога може се закључити да је увођење интеркултуралног приступа у наставу језика са циљем превазилажења стереотипних мишљења изузетно значајно због све већег говора мржње према другим народима и културама који се у последње време пласира у медијима. Кремшова чак сматра да се наставници језика врло често плаше стереотипа и предрасуда које се могу формирати на основу информација о култури из уџбеника, те зато прибегавају сигурном – подучавању граматике и вокабулара (Kramsch, 2013, стр. 58).

Додатно, претпостављамо да увођењем интеркултуралног приступа у наставу језика можемо поставити оквир за превазилажење етноцентризма, односно склоности ка идеализовању сопствене нације и културе и потцењивању других. Сматрамо да уколико студентима путем интеркултуралних стратегија омогућимо да

схвате предности других култура, етноцентризам више неће бити камен спотицања у комуникацији.

Бајрам увиђа да студенти са високим степеном развијености компетенције интеркултуралне комуникације располажу читавим низом афективних, бихевиоралних и когнитивних вештина које традиционалне методе наставе страног језика не подстичу (Byram, 1997). Реч је о стицању одређених ставова и способности за превазилажење склоности ка самовеличању. Такође, интеркултуралне стратегије у вези су са развојем вештина које нам помажу да интерпретирамо и повезујемо, откривамо и остварујемо комуникацију под притиском реалних комуникацијских препрека, учећи тако да се изборимо са страховима и анксиозношћу, који се могу јавити као последица нужности да комуницирамо на језику који није матерњи и у условима у којима успех пословних одлука зависи од успешности комуникације.

Овим истраживањем биће обухваћена могућност увођења наставних метода, стратегија, техника извођења наставе, материјала, извора и активности којима се може остварити развој интеркултуралне комуникативне компетенције у настави енглеског језика струке. Како наводе Корбет (Corbett, 2003), Бајрам (Byram, 2001), Крозет и Лидикот (Crozet & Liddicoat, 2000) и многи други аутори, методе за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика укључују аудио-лингвалне (применом механичких техника памћења и понављања) и аудио-визуелне методе (коришћењем визуелних средстава за стимулацију). Надаље, развој интеркултуралне компетенције може се остварити и директном методом, која промовише активно учење студената у конверзацији на енглеском језику.

Поред ових, предлаже се коришћење комуникативне методе, која наглашава сврсисходну интеракцију путем језика. Ефикасно учење у настави енглеског језика струке подстиче и метода тоталног физичког одговора (енг. *Total Physical Response (TPR)*), захтевајући физички одговор (покрете тела) на вербални задатак. Она се може користити као метода за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика. Уз то, за развој интеркултуралне компетенције у настави језика може се употребити глума или метода природног приступа. Интеркултурални приступ подразумева и коришћење учења заснованог на пројектима (енг. *Project-Based Learning*), учења заснованог на задатку (енг. *Task-Based Learning*), учења заснованог

на истраживачком раду (енг. *Research-Based Learning*), учења уз сарадњу (енг. *Collaboration Learning*) и икуственог учења (енг. *Experiential Learning*). Сви заједно представљају модел интегрисане наставе. Неке од техника којима се могу спроводити ове методе укључују групни рад, глуму, играње улога, предвиђање, уочавање, игре (као што су културна асимилација, културна капсула или културно острво, потрага за благом, преформулисање приче и вођење личних дневника), што изискује коришћење аутентичних материјала, били они аудио-визуелни (филм, музика, фотографија, стрип, разгледница) или стварни предмети (релевантни за језик струке, о коме ће се у дисертацији такође говорити).

Један од главних циљева овог истраживања јесте размотрити могућност оспособљавања наставника за доношење адекватних друштвено-културних педагошких одлука за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика. У овом сегменту рада могу се очекивати извесне потешкоће. Према тврдњама Бакић Мирић и др., препреке се могу јавити услед незаинтересованости наставника, будући да многи не знају шта термин интеркултурални приступ подразумева и како се помоћу њега подучава (Бакић Мирић et al., 2023). Зато ће истраживање обухватити и ставове наставника енглеског језика струке, као и могућност обучавања наставника који желе да имплементирају овај приступ у наставу енглеског језика.

Истраживање се темељи на савременим лингвистичким, психолошким, социо-културним и когнитивним теоријама језика, као и на културним моделима „леденог брега“, „главице лука“, „руксака“, Хофстедовој теорији културолошких димензија (Hofstede, 2011), те разним моделима интеркултуралне комуникације, укључујући и Томпенарсов модел националних култура (Trompenaars, 2002), Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости (Bennet, 1998), Фантинијев модел интеркултуралне компетенције (Fantin, 2001), Бајрамов модел интеркултуралне комуникације (Byram, 1997), Лидикотов модел усвајања интеркултуралне компетенције (Liddicoat, 20013), Дијердорфов модел интеркултуралне компетенције (Deardorff, 2006), и на принципима теорије о страном језику за посебне намене (енг. *Language for Specific Purposes (LSP)*), који обухвата следеће варијабле: пол, узраст у оквиру старосне категорије, ниво знања енглеског језика, врста и ниво студија, укупно трајање учења енглеског језика,

успешност савлађивања енглеског језика струке у оквиру наставног предмета енглески језик, језичке вештине и компетенције, комуникативна језичка способност и др.

У емпиријски део истраживања укључено је 200 студената прве и друге године основних студија и прве године мастер и специјалистичких студија Академије струковних студија косовско метохијске, на различитим смеровима и одсецима студија. Узорак чине студенти чији је матерњи језик српски. Истраживање обухвата и наставнике који предају енглески језик струке на Академији струковних студија косовско метохијској. Резултати могу указати на потребу креирања предлога програма који у наставу енглеског језика струке укључује интеркултурални приступ, будући да савремено друштво које карактеришу драматичне промене, поред лингвистичких знања и вештина, захтева познавање различитих културних образаца саговорника, решавање проблема насталих услед културних разлика, савладавање анксиозности која се може јавити због културног шока и притисака, као последица комуникације на страном, нематерњем језику.

Основни циљ овог истраживања јесте да се утврди став студената струковних студија и наставника енглеског језика на високим струковним школама у Србији према потреби да се у наставу енглеског језика уведе интеркултурални приступ. Кроз тест самоперцепције студенти и наставници ће исказивати ставове о потреби увођења вежбања, активности и метода чији је циљ да у наставу енглеског језика integriшу интеркултурално образовање, што ће довести до разматрања увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке. Истраживање у фокус поставља потребе студената за развитак интеркултуралне компетенције у настави енглеског језика и методе подучавања језика подједнако усредсређене и на језик и на културу. Тиме се паралелно развијају језичке вештине и интеркултурална комуникативна компетенција, са циљем омогућавања што успешнијег функционисања студената у будућем глобалном пословном окружењу и професионалном раду.

Секундарни циљеви односе се на поређење ставова студената и наставника након одређеног периода примене иновативног програма језика струке, одређивање компетентности студената струковних студија за развој интеркултуралних

комуникационих вештина, те утврђивање неопходности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке.

Основна хипотеза од које се у овом истраживању полази гласи:

Развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија директно доприноси успешнијој комуникацији у будућем глобалном пословном окружењу и у професионалном усавршавању.

Посебне хипотезе:

1. Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да остварују успешну комуникацију на енглеском језику;
2. Интеркултурални приступ у настави енглеског језика може помоћи студентима да избегну конфликте у комуникацији на енглеском језику у будућем приватном и пословном окружењу;
3. Настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу етноцентричних ставова студената;
4. Настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу предрасуда и стереотипа у вези са саговорницима из различитих култура;
5. Студенти имају позитиван став о потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ;
6. Студенти могу бити додатно мотивисани за учење енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.
7. Наставници енглеског језика увиђају потребу интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика, али га не спроводе;
8. Наставници енглеског језика не знају стратегије за унапређење компетенције интеркултуралне комуникације и не знају како да интеркултурални приступ имплементирају у наставу енглеског језика;
9. Наставници енглеског језика не знају како да оцене развој интеркултуралне компетенције код својих студената;
10. Наставници енглеског језика сматрају да уџбеници који се користе нису одговарајући за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика;

11. Интегрисање учења о британској или америчкој култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа студената према припадницима ових култура;
12. Интегрисање учења о култури (британској или америчкој) може утицати на веће поштовање студената према припадницима ових култура;
13. Интегрисање учења о култури (британској и америчкој) може утицати на превазилажење културних разлика и на способност успешног превазилажења конфликта у будућој комуникацији студената на енглеском језику.

Очекивани резултати:

Један од главних циљева овог истраживања јесте да докажемо да је развој компетенције интеркултуралне комуникације паралелно са језичким вештинама неопходан за остваривање успешне комуникације у глобалном пословном окружењу и за даљи професионални развој испитаника. Такође, настојаћемо да докажемо да студенти струковних студија показују низак степен развијености компетенције интеркултуралне комуникације. Поред тога, очекује се да ће истраживањем бити утврђено да студенти струковних студија поседују стереотипе и предрасуде према припадницима других култура, што је инхибирајући фактор у остваривању успешне комуникације на енглеском језику, па ће радом бити размотрена могућност увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика као начина да се превазиђу стереотипи и предрасуде.

Надаље, истраживањем ће бити доказано да наставници енглеског језика струковних студија не знају стратегије за имплементацију интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика или их препознају, али не примењују, чиме је развоју компетенције интеркултуралне комуникације посвећено мало пажње. Очекујемо да дођемо до прецизних података о томе да ли увођењем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке можемо додатно мотивисати студенте да унапређују језичке вештине, а да се истовремено уче толеранцији, прихватању различитости, поштовању припадника других култура, да стичу знања о другима, али и о себи, јер да би особа упознала и ценила друге културе, мора, пре свега, да познаје своју. Жељени допринос истраживања и значај овог рада огледали би се у могућности да се, на основу добијених резултата, доспе

до предлога плана и програма који укључује имплементацију интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке, у циљу побољшања квалитета наставе енглеског језика.

Методе:

- У првом истраживању примењена је квантитативна метода. У питању је студија пресека стања (Cross-sectional study), која обухвата студенте Академије струковних студија косовско метохијске, различитих смерова и различитих година студија, на различитим одсецима. Истраживање је спроведено са циљем да се утврде иницијални ставови студената према припадницима других култура и потреби да се интеркултурални приступ интегриса у наставу енглеског језика, пре икаквих сазнања студента о томе шта појам интеркултуралне комуникације подразумева и шта интеркултуралне стратегије, вежбања и технике обухватају. Такође, интересовало нас је да утврдимо да ли постоји повезаност између социодемографских варијабли и односа студената према главном и споредним питањима овог истраживања. За анализу се користи СПСС програм и дескриптивна статистика: средња вредност, т-тест, фреквентност, примењен је Пирсонов коефицијент корелације, за испитивање конзистентности израчунат је Кронбах алфа коефицијент поузданости.
- Квантитативно истраживање након двадесет часова наставе интеркултуралним приступом представљено је у дисертацији као друго истраживање. Спроведено је, такође, међу студентима различитих студијских програма Академије струковних студија косовско метохијске, који долазе на студије са различитим нивоом знања енглеског језика. Један од циљева овог квантитативног истраживања био је да стекнемо сазнања о томе да ли су студенти променили свој став о потреби да се учења о култури (британској и америчкој) укључе у наставу енглеског језика након праћења 20 часова наставе која интегриса интеркултурални приступ. Затим да утврдимо степен корисности 12 поглавља одабраних за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Поред тога, настојали смо да утврдимо колико су студенти задовољни елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. За

потребу другог истраживања студије пресека употребљен је упитник самопроцене о ставовима студената. За анализу се користи СПСС програм и дескриптивна статистика: средња вредност, т-тест, фреквентност, примењен је Пирсонов коефицијент корелације, за испитивање конзистентности израчунат је Кронбах алфа коефицијент поузданости.

- Квалитативно и квантитативно истраживање спроведено међу наставницима енглеског језика представљено је у дисертацији као треће истраживање. Обе студије су спроведене са циљем да се утврди однос наставника према потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ. Кроз интервју са наставницима енглеског језика струке који предају овај предмет на различитим смеровима и одселима Академије струковних студија косовско метохијске примењена је квалитативна метода. Ставови се испитују путем постављања питања. Средство интерпретације резултата је тематска анализа. За потребе квантитативног истраживања са наставницима, у оквиру студије пресека, коришћен је упитник самопроцене ставова наставника. За анализу резултата је употребљен IBM SPSS 20.0 програм, који ради под Microsoft Windows окружењем, односно дескриптивна статистика, т-тест за упарене узорке као и хи-квадрат (χ^2) тест за утврђивање тога да ли се добијена расподела одговора значајно разликује од очекиване.
- Компаративна метода употребљена је при поређењу ставова наставника и студената у вези са потребом увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, те при трагању за заједничким и различитим карактеристикама како би се утврдиле смернице за креирање новог програма наставе енглеског језика струке који би могао да задовољи потребе како студената тако наставника. У закључним разматрањима биће предочени резултати поређења ставова наставника и студената.

Мотив и позадина истраживања

Интересовање ауторке дисертације за проучавање интеркултуралне комуникације у односу на позицију коју ова дисциплина заузима у настави енглеског језика инспирисано је њеним искуствима учења енглеског језика као другог језика, у иностраној земљи, у периоду раног детињства, а касније продубљено

искуствима студирања енглеског језика и књижевности у својој земљи. Додатно, током вишегодишњег рада са студентима и у улози наставника енглеског језика, постало јој је јасно да у мултикултуралној средини у којој живи и ради подучавање енглеског језика традиционалним наставним методама више није делотворно. Решење које се наметало као логично било је осавремењивање наставе и увођење интеркултуралних стратегија у наставу енглеског језика. Управо овакав след мишљења утицао је на одлуку да се у овој дисертацији истражује улога и важност интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика струке.

Ауторкино горе наведено искуство из детињства, довело ју је до размишљања о концепту културе у вези са процесом учења енглеског језика. Управо културне разлике и немогућност њиховог превазилажења, испоставиће се, биле су јој отежавајући фактор у процесу усвајања енглеског језика. Услед непознавања културе говорника чији је језик усвајала услед потребе школовања и живота у страниој земљи, недостатка самопоуздања због страха од непознатог, културног шока, анксиозности и бојазни да ће бити исмејана уколико буде правила грешке комуницирајући са изворним говорницима на језику који јој није матерњи, одлучила је да дружење и комуникацију углавном сведе на чланове српске заједнице. Комуникација са припадницима сопствене заједнице пружала јој је ону врсту самопоуздања коју имамо када смо окружени људима који поседују исте културне обрасце понашања и лагодност када остварујемо комуникацију на матерњем језику. Ипак, одлука да дружење и комуникацију махом сведе на припаднике српске заједнице ускратила јој је могућност да учи енглески језик у комуникацији са изворним говорницима, изузев у ситуацијама када је то било неопходно. Данас ово сматра огромним пропустом, а своје искуство јаким разлогом зашто је неопходно укључити интеркултурални приступ у наставу енглеског језика.

Вративши се у своју земљу, са усвојеним схватањем да је изношење сопственог мишљења уз аргументацију пожељно, наилази на критике и оспоравање појединих професора који не прихватају могућност постојања више релевантних начина размишљања те тога да плурализам мишљења може обогатити и допринети развоју личности. У оваквим околностима поновно доживљава потешкоће у учењу због различитих схватања и стилова у комуникацији који нису били подобни и подстицајни модели понашања и комуницирања и још једном освешћује идеју да

учење о култури, прихватање разлика и другачијег начина размишљања ипак морају бити део наставе и процеса учења и сазревања уопште.

Такође, током више од деценије рада са студентима, сада у улози предавача енглеског језика, врло често је наилазила на њихову одбојност према учењу енглеског језика, која је најчешће произилазила из дубоко укоревених предрасуда, негативних стереотипа, чак и мржње према култури говорника језика који су морали да усвоје у оквиру обавезног предмета. Неретко изражаван став студената да не желе да уче језик оних који су бомбардовали њихову земљу“, виђење своје културе као супериорне или потцењивачки однос према припадницима културе чији језик уче неминовно су утицали на стварање неповољне атмосфере и амбијента за учење енглеског језика. Иако је узрок ксенофобичних ставова, национализма и дискриминације које су студенти без устрчавања неретко демонстрирали био јасан (уосталом, радило се о моделу понашања који се сматрао социјално прихватљивим, чак и подстицајним, дуги низ година у послератним околностима), сматрала је да овакав начин размишљања и понашања студентима може донети више штете него користи те да је крајње време за корените промене. Све то ју је навело да се дубље посвети подучавању културе паралелно са радом на развоју лингвистичких вештина њених студената и да примењује интеркултуралне стратегије и технике које им могу помоћи да превазиђу стереотипна мишљења, предрасуде, етноцентричне ставове и савладају тензију која најчешће прати интеркултуралне сусрете и комуникацију. Спровођење педагогије једнакости и праведности чинило јој се неопходним, поготову услед чињенице да резултат рада сада зависи, између осталог, и од тога како студенти перципирају културу говорника језика чији језик уче.

Напоследку, живот и рад на подручју Косова и Метохије, где се сусрећу различите културе, религије, језици, а мултикултуралност представља подлогу за „конфликт било манифестни или латентни између мањинских група и националних држава“ као „структурални феномен“ (Савић Марковић & Бакић Мирић, 2022: 190), обавезује нас на развој способности и вештина које у неким другим, хомогенијим срединама можда и нису неопходне. Иако су интеркултуралност и способност развоја интеркултуралне комуникативне компетенције генерално важни, њихова неопходност нарочито долази до изражаја у мултикултуралним и мултиетничким

срединама, какво је поднебље на коме ауторка ове дисертације тренутно живи и ради. Комплексност ових односа неминовно се одражава и на образовни систем и пресликава у учионици за учење енглеског језика, а решење се тражи у развоју интеркултуралних стратегија и техника не би ли код студената оствестило потребу за поштовањем властите и туђе културе и тиме их оспособило за успешну интеркултуралну комуникацију на енглеском језику у будућем позиву и животу. У оваквим околностима „није могућ повратак на време у којем групе са различитом културолошком и идентитетском основом више неће бити заинтересоване да заступају своју различитост“ сматрају Марковић Савић и Бакић Мирић (2022: 89). Истовремено, постаје јасно да непознавање и непоштовање туђе културе, уз вредности, обичаје, традицију и погледе на свет које она носи, може проузроковати неспоразуме, неразумевање, чак и конфликте у комуникацији. Стога смо одговорни да студенте оспособимо за успешну комуникацију на енглеском језику тако што ћемо их поред лингвистичких вештина подучавати и интеркултуралним вештинама.

Интеркултурални приступ више од традиционалних метода одговара на све ове потешкоће и дилеме са којима се суочавају студенти и професори енглеског језика у мултикултуралном окружењу. Јасно је да се способност да се продуктивно делује у мултикултуралном контексту не развија спонтано, већ да је реч о вештинама које се уче. Традиционалне наставне методе које не укључују учења о култури једино нам омогућавају да студенте подучавамо лингвистичким вештинама, које не гарантују успешну комуникацију на енглеском језику. У модерном мултикултуралном свету, потребу да у наставу језика унесемо новине и примењујемо интеркултурални приступ није више могуће пренебрегнути. Зато решење морамо потражити у приступу који нам омогућава да студенте научимо отворенијем, неосуђујућем ставу према другима, превазилажењу разлика, стереотипа и предрасуда, етноцентричних ставова, националистичких тенденција, приступу у коме се према властитој и другим културама односе са поштовањем, уважавајући особености различитих култура које кохабитирају унутар појединих специфичних области, те паралелно са лингвистичким вештинама развијају итеркултуралност „уз веровање да се људско искуство међукултуралним контактима обогаћује и развија“ (Марковић Савић и Бакић Мирић, 2022: 190). Притом, уважавамо чињеницу да прављење атмосфере интеркултурализма у

постратним условима и на постконфликтним подручјима, односно подручјима на којима конфликт и даље тиња, представља изазов и не тако једноставан задатак. У питању је промена која се не може остварити преко ноћи, процес који обухвата рад на дубоко укоренењим уверењима, преиспитивању сопственог погледа на свет и изазов како за лични тако за групни идентитет. У основи, интеркултурални приступ подразумева и социјалну промену кроз образовање и захтева дубоко, критичко промишљање јер представља вид тежње ка бољем, правичнијем, свеобухватнијем начину спровођења наставе језика. Такође, разлог тежине овог задатка налази се, између осталог, и у томе што успешност реализације интеркултуралног приступа умногоме зависи од знања и умешности наставника језика да спроводе овај приступ, али и од спремности ученика да прихватају промене. Међутим, неопходност увођења новина и осавремењивања наставе применом интеркултуралних стратегија немогуће је пренебрегнути, заобићи или игнорисати.

1. ПОЈАМ КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Културу можемо дефинисати као скуп модела понашања, јединствених ставова, вредности и правила који се преносе са генерације на генерацију и уче нас како да живимо и како да се опходимо према другима. Културу као скуп свих ових сегмената усвајамо као јединке током одрастањем васпитањем, за време школовања и касније, путем јавних, политичких и друштвених прилика којима смо изложени. Дакле, култура је вишеслојни социјални конструкт и састоји се од више елемената, као што су језик, религија, вредности и историја. Сви ови сегменти су уско повезани и утичу један на други. Како истиче Брислин, у питању су „широко распрострањени идеали, вредности, претпоставке о животу и поступци који свесно или подсвесно постају прихваћени као 'исправни' или 'неисправни' од стране људи који сами себе идентификују са члановима једног друштва“ (Brislin, 1990: 11). Стога не изненађује чињеница да припадници различитих култура усвајају различите моделе понашања, уверења, вредности, морала и етике који утичу на формирање њиховог властитог идентитета. Зато је понекад тешко препознати, а још теже разумети, елементе неке културе те начиње њихових утицаја на одлуке у свакодневном животу. У складу с тим, Бакић Мирић наглашава да, како „бисмо разумели културу или особу која припада некој културолошкој заједници, поред видљивих аспеката културе морамо разумети и њене невидљиве аспекте (у које, између осталог спадају вредности, погледи на свет) којима се у већини случајева површно приступа, а који су заправо узрок неспоразума у интеркултуралној комуникацији“ (Бакић Мирић, 2020: 69). Кремшова се слаже са претпоставком о постојању видљивих слојева културе, дефинишући их као појам који се „односи на начин на који нека друштвена група представља себе и друге кроз своју материјалну продукцију, уметничка дела, књижевност, друштвене институције или артефакте свакодневног живота“, односно на егзистирање невидљивих слојева културе, када истиче да култура „обухвата ставове и веровања, начине размишљања, понашања и памћења које деле чланови једне заједнице“ (Kramsch, 1996: 2). Бугарски пак истиче да је „сва је култура створена захваљујући језику, кроз језик а у великој мери и у језику“ (Bugarski, 2005: 17), из чега се закључује да она утиче не само на формирање културног идентитета већ и на начин употребљавања језика, о чему ће бити речи у наставку.

1.1. Однос културе и језика

Према уверењу Кремшове „редефинишући тумачење контекста, језичке релативности социокултурних фактора у когнитивном развоју, компетенције и дискурса, модерна наука се поново бави односом језика, мишљења и културе и последица које такав однос има за учење, усвајање, другог или страног језика“ (Kramsch, 2004: 235). Берић такође сматра да је за усвајање језика битно усвајање његових манифестних облика, али и свих димензија битних за његово стварно разумевање. То значи упознавање са свим аспектима важним за конверзацију, опхођење, понашање, кореспонденцију, културу живљења и других манифестних облика културе и свеукупну делатност једне етнозаједнице, односно комплексне видове међуљудских релација. (Берић, 2018: 156)

Чињеница је да је језик је најосновнији и најважнији елемент културе јер представља огледало друштва и инструмент за изражавање ставова и мишљења. Може се слободно рећи да су језик и култура међуусловљени и да се међусобно подразумевају. Зато је језик неодвојиви део културе, али и обратно. Како истиче Бугарски „нема културе без језичког израза, нити пак има језика без културног садржаја“, при чему се „једна култура може остварити у више језика, и обрнуто, један језик може да буде носилац више култура“ (Bugarski, 2005: 25). Језик препознајемо као један од кључних носилаца културе јер дословно и служи за преношење вредности, идеологија, митова, обичаја и културних модела уопште једне друштвене заједнице. Поред тога, уколико говоримо о учењу страног језика и културе, неопходно је узети у обзир и историјске и садашње релације и природу билатералних односа између земље којој припада студент и оне чији језик учи, односно између изворне и циљне културе. Дакле, језик служи за кодирање и декодирање друштвене реалности те је, посебно у комплексном окружењу данашњице, неизбежно сагледавање међузависности језичких јединица и културолошких модела. Нераскидива и међуусловљена веза културе и језика нарочито се огледа у семантизацији речи јер, како истиче Миљковић, „поред денотативног значења појма, потребно је указати и на конотативна значења која се најчешће базирају управо на елементима културе народа који тим језиком говори“ (Миљковић, 2015: 160). Другим речима, како наводи Броди, културе другачије пресликавају значење наизглед сличних речи уклапајући их у другачије

структуриране семантичке системе (Broady, 2004: 69), који под утицајем друштвене стварности не бележе само основна значења него и његова проширења и сужења, прелазак из референтног у метафоричко, симболичко и поетско (Markoš, 2012: 103). У вези са тиме Маркош истиче да уколико „желимо да уђемо у друге светове учећи језик, који је најважније средство социјализације, сусрешћемо се са другачијом концептуализацијом исказаном кроз граматичке категорије и семантички систем“ (Markoš, 2012: 104), али и више од тога „синтакса, лексика и семантика стоје под утицајем културног сценарија, а прагматика и реторика неког језика тешко се разумеју без разумевања ширег културног контекста који одређује очекивања и границе прихватљивости“ (Исто). Традиционална настава језика, скоро па једини облик наставе који се примењивао у нашој земљи у прошлости, водила би до солидног познавања граматике и вокабулара, али није била гарант способности да се ова знања правилно употребљавају у комуникацији са изворним говорницима. Граматички правилно формулисан израз није гарант његове друштвене прикладности у одређеном културном контексту. Бугарски такође истиче „да особености локалне или регионалне културе чувају свој израз у локализмима, регионализмима и дијалектизмима народног језика, док на другом крају интернационална култура и савремена техничко-технолошка цивилизација остављају свој белег у општој лексици, стручним терминологијама и фразеологији стандардног језика“ (Бугарски, 2005: 20). Из свега овога произилази виђење да се учење о култури не може занемарити ни када је реч о учењу страног језика.

Такође, стил комуникације говорника биће условљен њиховом културном припаданошћу и разликоваће се у многим категоријама, почевши од нивоа формалности, преко правила општења и невербалне комуникације, све до прихватљивог начина ословљавања и поздрављања. Поред тога, конвенције писања могу се знатно разликовати од једне до друге културе, од једног до другог језика. Будући да се учење искључиво лингвистичких вештина показало недовољним за успешну комуникацију у мултикултуралном свету интензивних контаката са припадницима других култура, уведен је конструкт интеркултуралне комуникације. Да би се у комуникацији испунили сви циљеви личне и пословне природе, неопходно је разумевање културног контекста употребе језика, а могло би се рећи да је „употреба језика сама по себи вид културног понашања јер, у зависности од

ситуационог и културног контекста, језик мења улоге и функције и вреднује се у односу на друге комуникативне могућности“ (Markoš, 2012: 103).

На крају, како истичу Поповић и Никчевић: Учење страних језика треба до допринесе развоју позитивних вредности у контексту мултикултуралности, да изгради свест о сопственом идентитету кроз грађење хуманог и толерантног односа према различитим језицима и културама, негује толерантне облике понашања и културу дијалога и свест о значају мултикултурализма и плурилингвизма. (Поповић & Никчевић, 2017: 169–170)

1.2. Модели културе

Као што је истакнуто у претходном делу рада, култура представља вишеслојни друштвени конструкт, а за разумевање свих њених слојева, видљивих и невидљивих, те за одређивање прикладног начина понашања и стила комуникације у односу на различити културни контекст, потребно је детаљно анализирати културне моделе који ће бити приказани у наредним сегментима.

1.2.1. Холов модел културних разлика

Едвард Хол (Edward T. Hall) био је амерички антрополог најпознатији по својим истраживањима на пољу интеркултуралне комуникације, која је започео педесетих година прошлог века. Као директор програма обуке „Тачка четири“ за техничаре на иностраним дужностима Државног секретаријата Сједињених Америчких Држава, Хол уочава немогућност техничара да остваре успешну интеркултурну комуникацију а неуспех у комуникацији приписује културним разликама. На темељу својих ставова о важности проучавања несвесног културног понашања и културних разлика које могу бити узрок неспоразумима у међукултуралној комуникацији, али и негативно утицати на економски и друштвени развој, Хол установљава модел културних разлика и у својој књизи *Изнад културе* (енг. *Beyond Culture*), објављеној 1976. године, уобличава концепт висококонтекстуалне и нискоконтекстуалне културе. У покушају да дефинише, категоризује и превазиђе разлике у интеркултуралној комуникацији, Холов модел полази од разлике између култура високог и ниског контекста

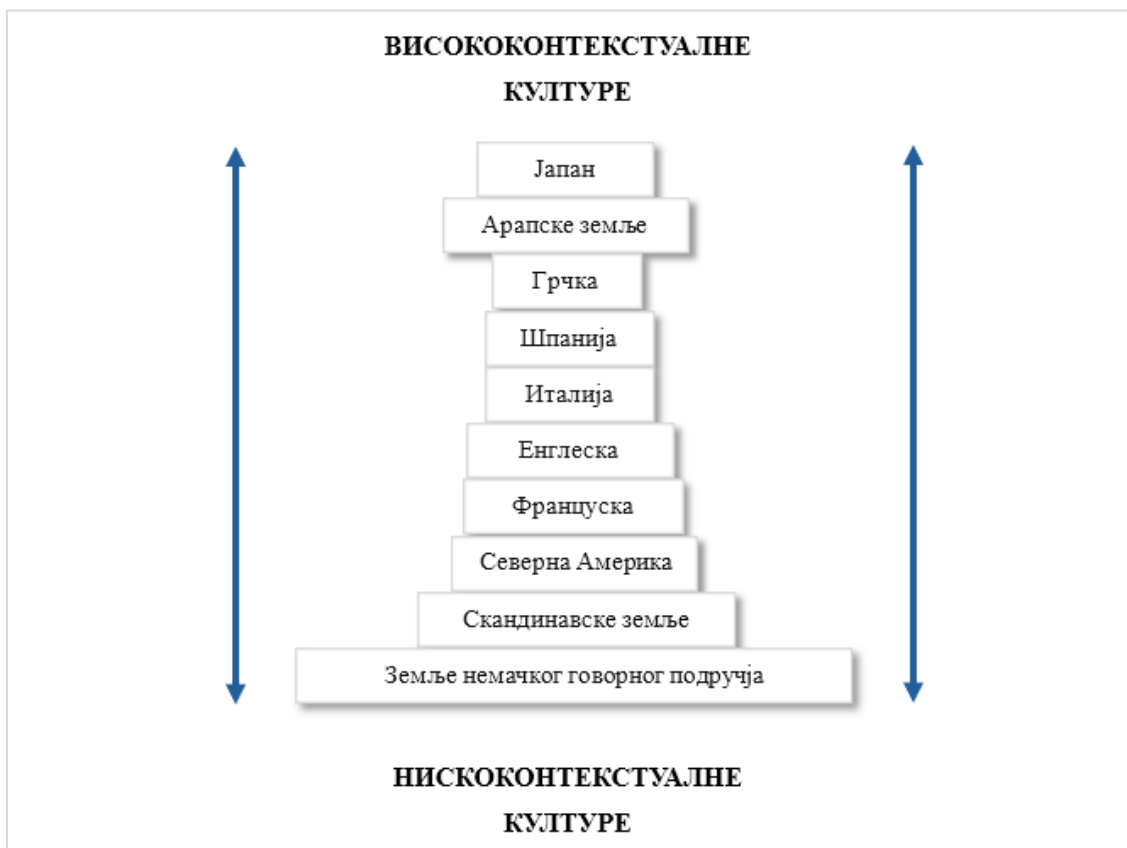
(висококонтекстуалних и нискоконтекстуалних култура), полихроног и монохроног времена и концепта личног простора.

1) Концепт висококонтекстуалних и нискоконтекстуалних култура

Разлика између култура високог контекста и култура ниског контекста утврђује се на основу тога како се одређена информација преноси и како се њено значење интерпретира у различитим културним контекстима. Висококонтекстуалне културе карактерише индиректан начин преношења поруке, чије је значење интернализовано (у великој мери зависи од особе која поруку шаље), а информација је контекстуализована, па се до значења може доћи само дубљим промишљањем и тумачењем њених ознака, односно повезујући фрагментиране слике из околине да би се добила шира ментална слика (Самовар, 2013: 201). Експлицитном начину преношења поруке прибегава се само у случајевима неуспеле индиректне комуникације. Висококонтекстуалне поруке су зато имплицитне и сложене, те се декодирање оваквих порука одвија у процесу дедукције. Висококонтекстуалне културе карактеришу блиске везе између чланова заједнице, па се полази од претпоставке да овде саговорник у комуникацију улази са предзнањем на основу којег може разумети значење поруке или од претпоставке да су сви чланови заједнице сличних ставова и схватања и да нема потребе за експлицитном и директном комуникацијом. Зато се у висококонтекстуалним културама очекује доста читања између редова, значење лежи у неизреченом па је невербална комуникација подједнако важна, ако не и важнија од вербалне. Висококонтекстуална друштва карактерише повезаност са историјом, традицијом и споро променљив поредак ствари.

Са друге стране, нискоконтекстуалне културе карактерише експлицитан или директан начин преношења поруке. Значење није интернализовано и не зависи од контекстуалних ознака. Информација се налази у експлицитно изговореном садржају, што се преводи потребом за јасношћу, прецизношћу и детаљима. Поруке које се шаљу су очигледне и декодирање значења не захтева поступак дедукције. Нискоконтекстуалне културе су карактеристичне за индивидуалистичка друштва, у којима је међуљудска повезаност минимална, а комуникација мање лична, па ће успех у комуникацији зависити од способности њених учесника да јасно изложи одређену поруку.

Ипак, ниједну културу не можемо сврстати као стриктно високо или нискоконтекстуалну, што се може видети из следећег приказа висококонтекстуалних и нискоконтекстуалних култура (Hall, 1990).



Слика 1. Нискоконтекстуалне и висококонтекстуалне културе

2) Концепт полихроног и монохроног времена

Други концепт Холовог модела представљен је помоћу две категорије: полихроног и монохроног времена (Табела 1) и односи са на културне разлике условљене различитим начином схватања времена. Поимање времена неминовно ће се разликовати од културе до културе и утицаће на интеркултурални контакт и комуникацију. Припадници одређених култура чији је доживљај времена полихрон биће научени да обављају више послова или активности истовремено. Разумевање времена у оваквим културама је флексибилно па се кашњење и пробијање рокова за завршетак обавезе толерише. С друге стране, припадници оних култура који су приближнији монохроном доживљају времена прелазиће на наредни задатак, активност или пројекат тек по окончању претходног. Они могу осећати притисак

због хитности и временског рока за завршетак обавезе и не воле да губе време. Доживљај времена у оваквим културама је објективан и линеаран.

Табела 1. Разлика између монохроних и полихроних култура, Hall (1990), Samovar (2013)

Појединци у културама чији је доживљај времена монохрон	Појединци у културама чији је доживљај времена полихрон
– раде једну по једну ствар	– раде много тога одједном
– усредсређени су на то што раде	– лако их је омести и прекинути
– сматрају да се временски рокови строго морају поштовати	– нису оптерећени временским роковима
– предани су послу	– предани су људима и међуљудским односима
– строго се придржавају планова	– лако мењају планове
– поштују правила приватности	– имају наглашену потребу да се брину о другим лицима
– навикли су на краткорочне обавезе	– снажно теже изградњи целоживотних обавеза

3) Концепт личног простора

Доживљај личног простора и пожељна раздаљина у комуникацији са саговорницима је такође концепт који се различито доживљава од културе до културе и може утицати на успех у интеркултуралној комуникацији, иако спада у домен невербалне комуникације. Однос према туђем простору, начин на који другима допуштамо да се опходе према нашем личном простору, пристојна раздаљина и гестикулација приликом разговора обрасци су понашања условљени културном припадношћу појединаца и неписана правила која се морају поштовати уколико је циљ остваривање успешне међукултуралне комуникације. Угрожавање личног простора може водити до неспоразума у интеркултуралном контакту, чак и до конфликтних ситуација. Разумевање концепта личног простора и просторних релација омогућава да се припадницима других култура приступи на начин који их неће угрозити.

У оквиру концепта личног простора, Хол разликује четири различите категорије: интимни простор, лежерни лични простор, друштвени и јавни простор. Интимни простор био би резервисан за блиске пријатеље, родбину, брачне другове, децу и људе са којима ступамо у интимни или љубавни однос. Лежерни простор

предодређен је за разговор са познаницима, пословним сарадницима и за групну дискусију. Друштвени простор адекватан је за разговор са људима које не познајемо од раније – за нове познанике и чланове групе. На крају, јавни простор односи се на држање јавних говора или предавања и користи се у ситуацијама када постоји шири аудиторијум.



Слика 2. Концепт личног простора

Холов модел културних разлика представља оквир за врло једноставно и пријемчиво схватање културних разлика, као и за разумевање различитих стилова комуникације (било вербалне или невербалне) условљених различитим културним контекстом и, самим тим, значајно је упориште за проучавање интеркултуралне комуникације. Вишеструко је користан јер пружа поимање тога како се људи различите културне припадности односе једни према другима у друштвеним везама, као и какав однос имају према одговорности, посвећености, комуникацији и друштвеној хармонији (Kim et al., 1998: 50). Такође, Холов модел нас учи о прикладности директне или индиректне комуникације у односу на одређени културни контекст и зато може послужити као темељ за превазилажење неспоразума у комуникацији.

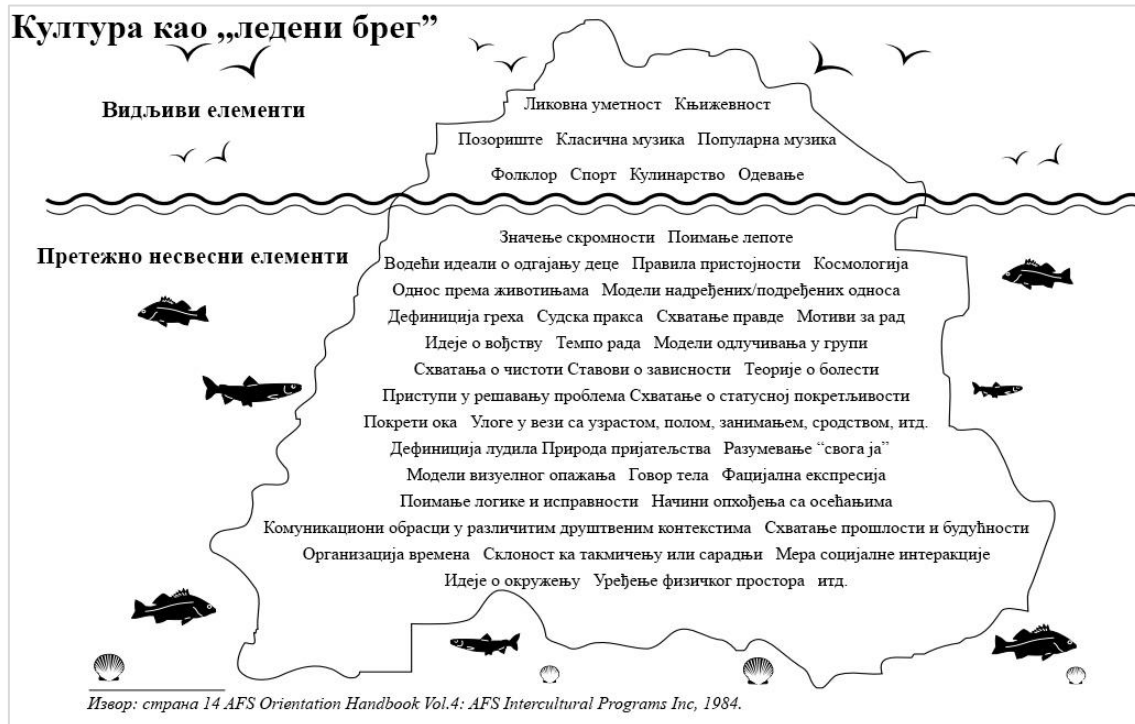
1.2.2. Модел леденог брега

Модел леденог брега (Слика 3) је концептуални оквир који је установио антрополог Едвард Хол (Edwar T. Hall). Он илуструје видљиве и невидљиве делове културе, односно културу дефинише с аспекта видљивих и невидљивих елемената, при чему је само мали део (врх леденог брега) видљив и обухвата обичаје, понашања, симболе, архитектуру, музику, уметност, кулинарство једне културе, док главни слојеви културе леже испод површине – невидљиви су и односе се на веровања, вредности, обрасце понашања и погледе на свет. При томе, постоји међуусловљеност видљивих и невидљивих делова културе. Док нам видљиви елементи пружају површни увид у културу, невидљиви обликују начин на који су видљиви изражени или протумачени.

Иако су видљиви делови културе у ствари израз невидљивих делова, скривени део леденог брега представља главне претпоставке које обликују начин на који сваки представник једне културе доживљава или остварује интеракцију унутар једног друштва или изван њега. Целовито схватање културе зависи превасходно од способности тумачења дубљих и невидљивих слојева. Видљиви елементи леденог брега, односно површна запажања, нису довољни уколико настојимо да једну културу сагледамо у целисти.

Према Холовом моделу леденог брега, постоје три нивоа у оквиру којих категоризујемо културне елементе: површинска култура, плитка култура и дубока култура. Површинска обухвата видљиве, опипљиве и експлицитне делове културе као што су: храна, уметност, језик и облачење. Најчешће су то сегменти које прво видимо при сусрету са другом културом. Плитка се односи на неизречена правила и друштвене норме, као што су: одреднице личног простора, невербална комуникација и друштвени ритуали. Ово су главне смернице у друштвеној интеракцији, па њихово неразумевање може водити до неспоразума. Дубока култура подразумева имплицитна веровања, вредности, начин размишљања, поглед на свет, главне претпоставке о животу, став према ауторитету. Ови елементи су део колективног несвесног и највише утичу на обликовање понашања, али их је тешко уочити и схватити.

Разумевање ова три нивоа културе веома је важно за проучавање интеркултуралне комуникације и омогућава појединцу да свеобухватно сагледа једну културу и у потпуности открије богатство једног културног идентитета.

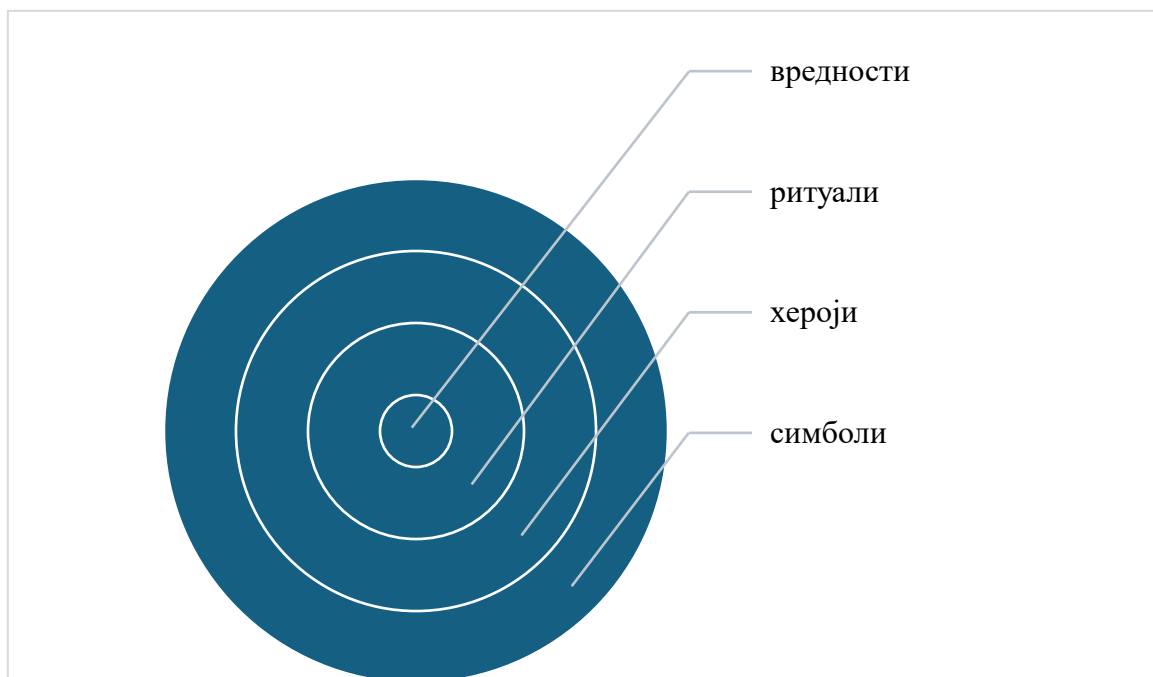


Слика 3. Холов модел културног леденог брега

1.2.3. Модел главице црног лука

У основи модела главице лука (Слика 4) познатог данског професора социјалне психологије Герта Хофстеда (Geert Hofstede) јесте идеја да се култура може представити у виду главице лука и користити за визуелизацију појма културе, односно њених различитих слојева. Тако слојеви главице лука представљају различите манифестације и појавне облике културе, почевши од средишњег дела, који приказује вредности, преко следећа два слоја, који означавају јунаке и хероје једне културе, до спољашњег слоја, који осликава културне симболе. Пракса одређене културе дотиче све ове нивое и повезује их. Међутим, да бисмо разумели начин на који појединац практикује своју културу, није довољно поимање само спољашњег слоја (иако је он најлакше уочљив и представљен у виду вербалних и невербалних симбола као што су језик, слике, боје, гестикулација итд.), већ и познавање јунака који служе као модели идентификације и стварања властитог културног идентитета.

Такође, према моделу главице лука, културно понашање сваког појединца зависиће и од познавања ритуала (обичаја, разних верских церемонија итд.), који представљају сведочанство о начину живота предака и веома су значајни у конструисању погледа на свет. Такође, вредности представљају веровање о томе шта је у једном друштву исправно, пожељно и цењено, лепо или ружно и разликоваће се од културе до културе. Стога је знање о вредностима неопходно за разумевање или поређење различитих култура. Коначно, вредности представљају срж овог модела и најтеже их је разумети, али без њиховог разумевања нема ни даљег сагледавања културе.

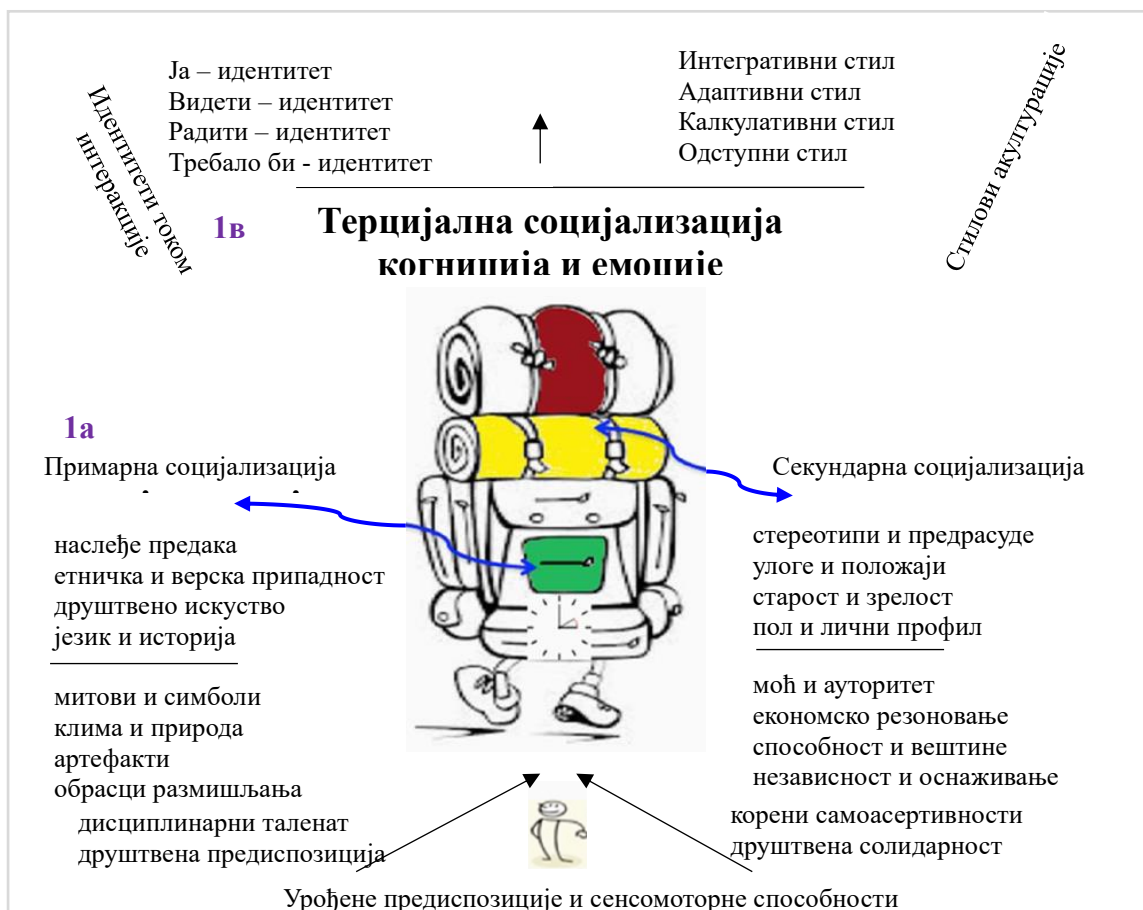


Слика 4. Хофстедов културни модел главице лука

1.2.4. Модел руксака

Модел руксака (Слика 5) један је од новијих модела културе, који је сликовито приказује у виду руксака, а сваког појединачног представника културе као „носиоца културе“ јер, како наводи Аксамате, „човек у мултикултуралном окружењу носи своје културно знање као културни пртљак у руксаку чији је садржај одређен његовом индивидуалношћу, и зависно од ситуације у којој се налази“ (Аksamate: 2006, 16–17). При сусрету са другим културама сваки појединац ће одлучивати како да се најбоље носи са различитостима тако што ће из свог културног руксака бирати/вадити оне садржаје, моделе понашања, вредности и стил

комуникације који ће му омогућити ефикасно функционисање и комуникацију у друштвеном окружењу које није његово и коме се мора прилагођавати. Истовремено, свака индивидуа одлучује о томе које садржаје никако не сме извадити из руксака јер би њиховом употребом могла изазвати неразумевање или конфликт са припадницима других култура. Модел руксака имплицира да сваки појединац мора поседовати предзнање о вредностима, обичајима, нормама понашања, стиливима комуникације, вербалном и невербалном понашању културе са чијим представницима ступа у контакт или улази у комуникацију. Овај модел најприближнији је поимању културе као вишеслојног и вишедимензионалног конструкта у мултикултуралном окружењу које се заснива на разноликостима и различитостима и у коме постоји стална потреба прилагођавања другоме. Стога је овај модел један од најкоришћенијих за визуелизацију и тумачење односа и релација у интеркултуралном контакту и интеркултуралној комуникацији.



Слика 5. Културни модел руксака

1.2.5. Модел енциклопедијског знања

Енциклопедијско знање је концепт најчешће представљен у културним моделима који појединцима нуде решења и одговор на питање како интерпретирати понашања других људи у различитим контекстима и под различитим околностима. Овакви културни модели, примењиви на различите облике друштвене интеракције, заправо су когнитивно структурирани и обухватају знања о интеракцијама лицем у лице у разноврсним друштвено-културним окружењима.

Рецимо, когнитивна семантика је наука према којој не постоји аутономни ментални лексикон у којем су семантичка знања одвојена од лингвистичких и нелингвистичких, већ енциклопедијска знања обухватају како лингвистичка тако екстралингвистичка. У вези са тим, Кецкес истиче да „Енциклопедијска знања заправо мотивишу лингвистичка знања и позадина су лингвистичких знања“ (Kecskes, 2014: 82). Ако ово ставимо у контекст интеркултуралне интеракције, видећемо да значење речи (ослонимо ли се искључиво на дефиницију и превод из речника) може чак довести до неспоразума у комуникацији на страном језику, уколико појединац не познаје прагматичко, социокултурно значење. То значи да енциклопедијско знање мора обухватати и једно и друго. Како подвлачи Кецкес, енциклопедијско знање у когнитивној лингвистици јесте „структурирани систем знања, организован у виду мреже“ (Kecskes, 2014: 83). Према истом аутору, енциклопедијска знања се могу представити у виду линераног културног модела са четири различите димензије, а то су:

1. *Оквир* – односи се на претпостављено разумевање нове и непознате ситуације или контекста (нпр. факултетски састанак);
2. *Скрипте* – димензија која се тиче секвенцијалности радње или активности које повезујемо са непознатом ситуацијом или контекстом (нпр. процедуре које се морају испратити током факултетског састанка);
3. *Сценариј* – односи се на скуп организованих јединица у когнитивном процесу и везује се за наше претпоставке у вези са именованом ситуацијом (на пример, претпоставке о томе ко би требало бити присутан и које елементе би факултетски састанак морао обухватити);

4. *Шема* – тиче се напреднијих нивоа знања, који нам помажу да разумемо и протумачимо нову и непознату ситуацију (на пример, претходно познавање праксе одржавања факултетског састанка) (Kecskes, 2014: 83).

Дакле, у енциклопедијском културном моделу, како сматра Лангакер, „лексичка средства омогућавају приступ енциклопедијском знању“ (Langacker, 1987:19). Уколико покушавамо да дођемо до значења речи ослањајући се само на дефиницију из речника, нећемо располагати знањима у вези са новим, непознатим контекстом и основно семантичко значење биће одвојено од правог прагматичког значења. Стога енциклопедијски културни модел настоји да обједини семантички и прагматички план. Зато на овом културном моделу можемо темељити разумевање нових и непознатих ситуација, увиђање смисла и заузимање исправног гледишта и перспективе, све са циљем остваривања адекватне интеркултуралне компетенције.

Према свему наведеном, можемо закључити да су културни модели у ствари когнитивни оквири који обухватају имплицитна и експлицитна знања, која затим служе за интерпретацију и разумевање одређеног културног контекста или информације. Енциклопедијска знања су пример културног модела, „односно когнитивна шема коју интерсубјективно дели једна одређена друштвена група“ (D'Andrade, 1992: 99). Дакле, реч је о менталним обрасцима који сваки појединац активира у односу на одређени контекст, ситуацију или задатак. Овакве менталне схеме или обрасци граде се на основу претходног искуства, усађују у ментални склоп и служе за касније сналажење у истим и сличним ситуацијама.

1.2.6. Хофстедове димензије културе

Теорија Хофстедових културних димензија (1970) представља теоријски оквир за диференцијацију култура те за анализу и интерпретацију културних разлика у контексту интеркултуралне комуникације и један је од најцитиранијих модела у овој области. Поред тога, она значајно може помоћи у организацији наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ.

Појам културне различитости је широк и изнијансиран, а модел Хофстедових димензија (Слика 6) представља средство за категоризацију и компарацију разноврсних култура путем идентификације шест различитих димензија културе, у које спадају: дистанца моћи, индивидуализам и колективизам,

маскулинитет и феминитет, избегавање несигурности, дугорочна и краткорочна оријентација, удовољавање и суздржаност.



Слика 6. Хофстедове димензије културе

1) Дистанца моћи

Дистанца моћи бави се односом моћи, ауторитета и друштвене неједнакости (Табела 3). Помоћу ње се може измерити ниво неједнакости у друштвима, која су, према Хофстедовим уверењима, сва неједнака, а разликују се једино по томе што су нека екстремнија од других (Hofstede, 2011: 9). На основу степена дистанце моћи може се одредити колико су појединци у једном друштву, односно њеним институцијама (школа, радно место, високошколска установа), спремни да прихвате да је моћ неједнако распоређена. Високе вредности у индексу дистанце моћи указују на постојање велике неједнакости, док низак ниво у индексу дистанце моћи упућује на већу једнакост у одређеном друштву. Такође, ова димензија утврђује колико су мање моћни чланови једног друштва спремни да прихвате или трпе ауторитет моћнијих од себе. У културама у којима постоји висок степен дистанце моћи, хијерархија је ригидна и беспрекорно поштована а ауторитети се ретко оспоравају, како је, на пример, у земљама Источне Европе, латинским, азијским или афричким земљама. У културама у којима постоји низак степен дистанце моћи појединци ће бити охрабренији да преиспитују ауторитет, док ће потреба да сви

чланови друштва буду једнаки бити наглашена, како је у Немачкој или западним земљама енглеског говорног подручја.

Овај димензија културе може се сагледати и у учионици. Студенти у културама са високим степеном дистанце моћи васпитани су тако да се хијерархија мора безусловно поштовати, па ће наставника доживљавати као беспрекорни ауторитет и обраћаће му се најформалније. Они највероватније неће постављати питања, улазити у расправу са наставником или на било који начин покушавати да оспоре његов ауторитет. Настава у оваквим културама је традиционална, усмерена ка наставнику (који увек има главну реч) па ће студенти углавном седети мирно и писати белешке. Супротно томе, студенти који долазе из култура са ниским степеном дистанце моћи, где су научени да су дебата, изношење сопственог става уз аргументацију, критичко размишљање, чак и улажење у конструктивну расправу са наставником, прихватљиви начини понашања, очекиваће организацију наставе која је интерактивна и окренутија студентима

Табела 2. Дистанца моћи

Низак степен дистанце моћи	Високи степен дистанце моћи
Употреба моћи би требало бити законита и подложна критеријима добра и зла	Моћ је основна чињеница друштва која одређује добро и зло: њен легитимитет није битан
Родитељи третирају децу као себи равнима	Родитељи уче децу послушности
Деца третирају родитеље и старије као себи равнима	Поштовање родитеља и старијих особа је на првом месту
Образовање је усмерено на ученика	Централну улогу у образовању има наставник
Подређени очекују да се и њихово мишљење уважава	Подређени очекују да им се каже шта требају радити
Хијерархија представља неједнакост улога утврђених ради практичности	Хијерархија значи егзистенцијална неједнакост
Корупција је ретка појава; Афере означавају крај политичке каријере	Корупција је честа појава; афере које укључују моћнике се често заташкавају
Мале разлике у друштву између различитих социјалних слојева	Велике разлике у друштву између различитих социјалних слојева
Владе су плуралистичке, те утемељене на већини гласова а измене се дешавају мирно	Ауторитарне владе које се мењају револуцијом
Религије наглашавају једнакост верника	Црквени поглавари су на врху

2) Индивидуализам и колективизам

Ова димензија користи се за мерење и утврђивање односа између појединца и групе, тј. односа на релацији индивидуализам–колективизам и степен спремности појединаца да у одређеном друштвеном контексту припадају групи (Табела 3). У индивидуалистичким друштвима појединци дају предност личним циљевима и индивидуалистичке вредности су цењеније од колективистичких. Интерес појединаца је изнад интереса заједнице. Овакав концепт карактеристичан је за друштва у којима влада отуђеност и у којима је свако одговоран искључиво за себе, а не за друге. У њима се цени приватност, а пословни сегмент живота се сматра важнијим од приватног. Насупрот томе, колективистичка друштва поштују вредности као што је, на пример, оданост групи и највећи значај дају управо групи, односно групној припадности, а не појединцу. Вредности оваквог друштва су усмерене на остваривање заједничких, општих и друштвених циљева. У колективистичким друштвима лично је у другом плану, док се предност даје општем или групном интересу. Друштва западних земаља су најчешће индивидуалистичка, док су друштва источних земаља колективистичка. Јапан се налази у средини, између индивидуалистичких и колективистичких друштава.

И ову димензију сагледаћемо кроз рад у учионици. У колективистичким културама студенти ће сматрати да је формирање кланова и подгрупа у учионици са колегама исте етничке припадности прихватљиво понашање, док би исто опхођење у индивидуалистичким културама било окарактерисано као неморално и неприхватљиво.

Табела 3. Индивидуализам и колективизам

Индивидуализам	Колективизам
Сваки појединац треба водити бригу о себи и својој породици	Појединци су део проширене породице или групе
„Ја“ концензус	„Ми“ концензус
Право на приватност	Притисак припадности групи
Рећи шта мислиш је пожељно	Хармонија се мора задржати по сваку цену
Други се сматрају појединцима	Други су део или унутрашње или вањске групе
Очекује се изражавање личног мишљења	Мишљења и гласови су унапред одређени од стране групе

Кршење норми води до осећања личне кривице	Кршење норми води до осећања срама
Језик у којем је реч „Ја“ неизоставна	Језик у којем се реч „Ја“ избегава
Циљ образовања је научити појединца како да учи	Циљ образовања је научити како се нешто ради
Извршавање задатка је битније од остваривања односа	Стварање односа је битније од извршавања задатака

3) Избегавање несигурности

Овај параметар Хофстедовог модела димензија културе мери степен до којег одређена култура може да се носи са несигурностима и двосмисленостима и ниво до ког појединци у једном друштву осећају страх или претњу у непознатим ситуацијама (Табела 4). Културе са високим степеном избегавања несигурности показују потребу за јасним правилима и имају ниску толеранцију на несигурности, како је, на пример, у Кини. Културе са ниским степеном избегавања несигурности дозвољавају флексибилност, промене и толерантније су према различитостима, што можемо видети на примеру Немачке, Норвешке или Шведске.

У учионици ће студенти у друштвима са високим степеном избегавања несигурности очекивати да се настава организује и реализује по строго утврђеним правилима, док ће студенти из култура са ниским степеном избегавања несигурности очекивати флексибилније услове.

Табела 4. Избегавање несигурности

Низак степен избегавања несигурности	Висок степен избегавања несигурности
Несигурност је део живота и као таква је и прихваћена	Несигурност се доживљава као опасна претња против које се треба борити
Опуштеност, низак степен стреса и анксиозности	Висок степен стреса, неуротичности и анксиозности
Бољи резултати на пољу здравља и благостања	Лошији резултати на пољу здравља и благостања
Велика толеранција на девијантно понашање и идеје: и оно што је другачије је занимљиво	Нетолеранција је девијантно понашање: оно што је другачије је опасно
Угодан осећај и када су у питању двосмислености	Потреба за структуром и јасноћом
У реду је да наставник каже да нешто не зна	Учитељи би требали имати све одговоре
Мењање послова не представља проблем	Посао се не мења чак и када нисте задовољни
Аверзија према правилима-писаним и неписаним	Емоционална потреба према правилима- и ако нису испуњена

У политици, сви грађани су равноправни, и они који су на власти и они који нису	У политици, грађани су у подређеном положају у односу на власт
У религији, филозофији и уметности: релативизам и емпиризам	У религији, филозофији и уметности: веровање у ултимативне истине и велике теорије

4) Маскулитет и феминитет

Ова димензија модела односи се на степен до којег одређено друштво фаворизује традиционалну поделу на мушко-женске улоге и тиче се дистрибуције вредности између различитих полова. Маскулине културе поштују вредности као што су материјални успех, амбициозност, пословна достигнућа, професионални напредак (Табела 5). Феминине културе су више фокусиране на квалитет живота, међуљудске односе, бригу о другима и умерено понашање, при чему преовладавају компромис и договор. Према Хофстеду, појединци који живе у маскулиним културама живе како би радили, док они који живе у фемининим културама раде како би живели. Јапан, Немачка, Италија и неке латинске земље, попут Мексика, пример су маскулиних друштава, док су нордијске земље и Холандија репрезенти фемининих друштава.

У учioniци се у културама маскулитета код студената подстиче такмичарски дух, амбициозност. Академски успех ставља се испред свега осталог. С друге стране, у културама феминитета исте ове вредности карактеришу као непристојне и студенти се подстичу да заузимају умеренији став. Хофстед сматра да у културама маскулитета норму представља најбољи студент, док је норма у културама феминитета просечни студент.

Табела 5. Маскулитет и феминитет

Феминитет	Маскулитет
Минималне емоционалне и социјалне разлике између полова	Максималне емоционалне и социјалне разлике између полова
Мушкарци и жене требају бити скромни и брижни	Мушкарци морају бити амбициозни
Баланс између приватног и пословног живота	Каријера је битнија од приватног живота
Емпатија према слабијима	Дивљење према снажнијима
И мајка и отац се суочавају са чињеницама и осећањима	Отац се суочава са чињеницом а мајка са осећањима
Мушкарци и жене могу плакати	Жене могу плакати али не и мушкарци

Мајке одлучују о броју деце	Отац одлучује о величини породице
Пуно је жена на важним политичким функцијама	Мали је број жена на важним политичким функцијама
Религија се фокусира на људска бића	Религија се фокусира на Бога или богове
Чињеничан однос према сексуалности	Моралистичан однос

5) Дугорочна и краткорочна оријентација

Дугорочна и краткорочна оријентација два су супротна краја Хофстедовог модела димензија културе који се другачије назива временски хоризонт циљева. Помоћу ове димензије мери се степен важности унапред постављених циљева у једном друштву. Културе са дугорочном оријентацијом поштују вредности као што су истрајност, упорност. Оне поседују дугорочне циљеве у домену образовања и план штедње (Табела 6). Културе са краткорочном оријентацијом вреднују брзо оствариве резултате, али и поштовање традиционалних вредности. У њима је наглашена потреба друштвене одговорности према ближњима. Земље Источне Азије су оне са дугорочном оријентацијом, док су САД и Аустралија земље са краткорочном оријентацијом.

У учионици у земљама са дугорочном оријентацијом академски успех или академски неуспех студената приписује се њиховим властитим напорима и уложеном труду. У земљама са краткорочном оријентацијом преовладава уверење да академски (не)успех не зависи искључиво од залагања самих студената, односно да на њега може утицати и фактор среће.

Табела 6. Краткорочна и дугорочна оријентација

Краткорочна оријентација	Дугорочна оријентација
Најважнији животни догађаји су се догодили у прошлости или се дешавају управо сада	Најважнији догађаји у животу ће се десити у будућности
Важна је стабилност и доследност особе	Добра особа се лако прилагођава околностима
Постоје универзалне смернице у погледу тога шта је добро а шта је лоше	И оно што је добро и што је лоше зависи од околности
Традиција је јако битна	Традиција се мења с обзиром на околности
Породични живот је вођен наредбама	Породични живот се темељи на подељеним задацима

Љубав према отаџбини је наглашена	Покушава се научити нешто од других земаља
Служење другима је важан циљ	Штедљивост и упорност су јако битни циљеви
Социјално трошење и кориштење	Велика количина уштеђевине и фондова који су доступни за инвестиције
Ученици и успех и неуспех приписују срећи	Ученици успех приписују труду а неуспех недостатку истог
Слаб економски раст	Брз економски раст

б) Удовољавање и суздржаност

Ова димензија Хофстедовог модела димензија културе мери степен до ког је одређено друштво усмерено ка испуњавању жеља и потреба појединаца. Удовољавање је карактеристично за културе које предност дају хедонизму, како је, на пример, у земљама јужне и западне Америке. Вредности које се поштују у оваквој култури усредсређене су на остваривање жеља и личне слободе појединаца. (Табела 7). Суздржавање је својствено културама у којима постоје већа ограничења и контролисање жеља, а цени се модел живљења по строгим правилима. Тако је, на пример, у земљама Источне Европе и у Азији.

У учионицама хедонистичких друштава лична слобода и испуњавање жеља постављају се изнад академских успеха. Са друге стране, у земљама које више цене суздржаност академски успех се ставља изнад личних потреба, слобода и задовољавања жеља.

Табела 7. Удовољавање и суздржавање

Удовољавање	Суздржаност
Велики постотак људи који се декларишу као јако сретни	Мањи постотак људи који се декларишу као јако сретни
Перцепција контроле над животном	Перцепција беспомоћности
Слобода говора је важна	Слобода говора није на првом месту
Доколица је јако битна	Доколица је мање битна
Већа је вероватноћа да ће запамтити позитивне емоције	Мања је вероватноћа да ће позитивне емоције бити упамћене
У земљама са већим постотком образоване популације, већи је природни прираштај	У земљама са већим постотком образоване популације, мањи је природни прираштај
У богатим земљама, блаже сексуалне норме	У богатим земљама, строже сексуалне мере
Одржавање реда у држави није од велике важности	Већи број полицајаца на 100.000 становника

Примери земаља са високим степеном односно ниским степеном дистанце моћи, избегавање несигурности, индивидуализма и колективизма, маскулинитета и феминитета, дугорочне и краткорочне оријентације и удовољавања и суздржаности, приказани су у Табели 8.

Табела 8. Примери земаља у односу на шест Хофстедових димензија културе

Културне димензије	Висок степен у земаљама	Низак степен у земаљама
Дистанца моћи	Латинске земље, Источна Европа, Африка и Азија	Западне земље где се говори енглески и германски језици
Избегавање несигурности	Латинске земље, Централне и источно европске земље, Немачка, Јапан	Кина и нордијске земље, земље енглеског говорног подручја
Индивидуализам и колективизам	Развијене и западне земље	Мање развијене и источне земље
Маскулинитет (низак степен маскулинитета значи висок степен феминитета)	Висок у Јапану, Италији и Мексику Средње висок у неким западним земаљама енглеског говорног подручја	Средње низак степен у неким азијским земаљама и латинским земаљама као што су Шпанија, Португал, Француска, Кореја, Тајланд и Чиле. Низак степен у Холандији и нордијским земаљама
Дугорочна оријентација (низак степен дугорочне оријентације значи висок степен краткорочне оријентације)	Неке источно азијске земље, па затим централно и источно европске земље	Аустралија, САД, Африка
Удовољавање (низак степен удовољавања значи висок степен суздржаности)	јужна и северна Америка, западне земље	источна Европа, Азија

Дакле, модел Хофстедових димензија културе представља стожер разумевања култура на основу кога ће наставници моћи да предвиде изазове у настави и боље разумеју потребе својих студената те прилагоде садржај, циљеве, методе, активности и стратегије извођења наставе енглеског језика, све у циљу развијања интеркултуралне компетенције код студената.

1.2.7. Трампонарсове културне димензије

Трампонарсов модел културних димензија или националних културних разлика (Fons Trompenaars & Charles Hampden-Turner, 1998) представља значајно упориште за разумевање културних разлика, дефинисање разноликих култура и одређивање односа у интеркултуралном контакту. Полазећи од премисе да између различитих култура и нација постоје огромне разлике које утичу на процес пословања и менаџмент организације, али и „на начин на који појединци решавају проблеме и превазилазе дилеме“ (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997: 6) Тромпенарс и Хамден Турнер установили су седмодимензионални модел националних културних разлика, који обухвата: универзализам–партикуларизам, индивидуализам–колективизам, неутралност–афективност, специфичност–дифузност, постигнуће–приписивање, секвенцијалност–синхронизитет, однос према средини (Слика 7).



Слика 7. Тромпенарсов модел културних димензија

1. Универзализам–партикуларизам

У универзалистичким културама појединци су обавезани законски дефинисаним правилима и нормама и стриктно ће их се придржавати. У оваквим друштвима закон и правила су увек на првом месту и испред личних односа. Са друге стране, у партикуларистичким културама, лични односи са пријатељима,

родбином или пословним партнерима су више обавезујући (и у пословном и у приватном окружењу) од било каквог закона, односно реч дата пријатељу поседује већу тежину од било каквог потписаног уговора. Сједињене Америчке Државе типичан су представник универзалистичке културе, док би Русија могла означавати партикуларистичко друштво.

2. Индивидуализам–комунитаризам

У индивидуалистичким културама цењеније су индивидуалне вредности, док је лични интерес увек изнад групног јер је сваки појединац у оваквом поретку одговоран сам за себе (за сопствени успех или неуспех) и не може се ослањати на друге, већ сам сноси одговорност за своје поступке, али и награду за своје успехе. У индивидуалистичким културама појединац живи у уверењу да лична слобода и могућност избора утичу на бољи квалитет живота. У колективним културама припадност или лојалност групи цени се више од индивидуалистичких вредности као што су независност или лична слобода. Док Сједињене Америчке Државе репрезентују индивидуалистичко друштво, Мексико и Србија, на пример, представљају колективне културе.

3. Неутралност–афективност

У културама које карактерише неутралност од појединаца се очекује да буду вођени искључиво разумом, да никада не показују своје емоције нити дозволе да осећања утичу на њихове поступке, доношење одлука и слично. То не значи да појединци у оваквим културама немају емоције, али, једноставно, одлучују да их не показују јавно. Са друге стране, у културама које карактерише афективност, прихватљиво је показивање осећања, одлучивање и поступање у складу са емоцијама или начин комуникације који их не прикрива. Земље које промовишу неутралност су Шведска или Немачка, док су земље које односе темеље на емоцијама, рецимо, Србија, Грчка, Италија и Шпанија.

4. Специфичност–дифузност

У културама које су оријентисане ка специфичности појединци ће пословни и приватни живот посматрати као потпуно одвојене категорије, које не смеју утицати једна на другу. У културама које су оријентисане ка дифузности индивидуе сматрају да су пословни и приватни живот међуусловљени и испреплетени и да им

приватна познанства и контакти могу помоћи у пословању. Типични представници земаља које се оријентишу према специфичности јесу Швајцарска, Немачка, скандинавске земље, док су типични представнице оних које се оријентишу ка дифузности Индија и Кина.

5. Постигнуће–приписивање

У културама које су оријентисане ка постигнућима, друштвени статус појединаца процењиваће се у односу на њихове личне заслуге и достигнућа, што значи да се особа мора изнова и изнова доказивати. У културама оријентисаним ка другом крају овог модела – преписивању друштвени статус остварује се пореклом и рођењем – практично се наслеђује и није последица личних поступака и достигнућа. Типични представници земаља које вреднују постигнућа јесу Сједињене Америчке Државе и Канада, док су примери друштава која вреднују приписивање Француска и Јапан.

6. Секвенцијалност–синхронизитет

У културама у којима је доживљај времена секвенцијални вредност времена је висока, цени се тачност и прецизност, а редослед збивања за појединце у оваквим друштвима веома је важан. У културама у којима је доживљај времена синхрон појединци верују у флексибилни временски оквир. Земље које цене тачност су Немачка и Велика Британија, док је Аргентина представник културе са флексибилнијим доживљајем времена.

7. Однос према средини

Ова димензија модела мери степен до кога појединац у свакој култури контролише своје окружење, односно испитује колико окружење контролише њега. Ова димензија разликује два опозитна односа према природи. У првом случају природа се доживљава као комплексни механизам који се мора контролисати. У другом случају појединци заузимају холистички приступ према природи, коју виде као органску творевину и, сходно томе, верују да човек треба живети у хармонији са природом. Тако је, на пример, у земљама као што су Норвешка или Шведска.

Иако је овај модел првенствено осмишљен са циљем да објасни како културне разлике утичу на пословне токове и менаџмент организација, он је широко примењив у дефинисању и разумевању интеркултуралности и у превазилажењу

проблема у интеркултуралној комуникацији. Такође, овај модел може бити користан за организацију наставе енглеског језика интеркултуралним приступом.

Коначно, уколико наставници енглеског језика успеју да сагледају властиту и културу земље чији језик (у овом случају енглески језик) подучавају кроз призму Холовог културног модела, Хофштедових и Тромпенарсових културних димензија, као и осталих модела, попут модела главице лука или модела руксака, то ће им значајно помоћи у имплементацији интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. С друге стране, сви ови концепти студентима ће помоћи да боље разумеју културу, културне разлике и начин комуникације земље чији језик уче.

2. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Интеркултурална комуникација се односи на процес комуникације који се одвија између припадника двеју или више различитих култура. Овај појам подразумева интеграцију лингвистичке, културне и комуникативне компетенције, при чему успех комуникације зависи од способности учесника у комуникацији и њиховог афирмативног става према другачијем (које ће прихватати као друштвено пожељну вредност). Реч је моделу комуникације који помаже људима из различитих култура да деле знања, сентименте и искуства и да, поред размене информација, стичу континуирани развој, уз веровање да се људско искуство обогаћује културолошким контактима. Боснић-Ђурић, Ђурић и Томашевић сматрају да:

Интеркултуралност подстиче на размишљање о разликама етничке, културне, религиозне и друге природе, о борби против предрасуда, о мирном суживоту међу народима, појединцима и групама различитих порекла, о једнаким могућностима у образовању или исповедању различитих вероисповести, испољавању другачијих мишљења, ставова и сексуалних оријентација, питања о толеранцији према старијој популацији. Интеркултурализам путем конкретних прилика омогућава да се дође до суочавања, комуникације, међусобног упознавања и вредновања, размене вредности и модела живота, као и друштвено-етичког поштовања. (Ђурић et al., 2021: 22)¹

С тим у вези, Бушар идентификује два манифестна нивоа интеркултуралности. Први је глобални (микросоцијални) који се односи на „државну и институционалну политику” и други макросоцијални који се бави свакодневним управљањем етнокултурном разноликошћу у различитим институционалним окружењима (образовни систем, здравствене установе или приватна предузећа) или уопште у заједници, представљајући „подручје свакодневне динамике односа између појединца и група које припадају различитим културама“ (Bouchard, 2013: 95).

Међутим, према уверењу Пурић и Чутовић, интеркултуралност се више односи на коегзистенцију различитих култура, као способност која се не развија

¹ Bosnić-Đurić, A., Đukić, M., Tomašević, T. (2021). *ISTO I RAZLIČITO: Kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Evropski pokret u Srbiji.

интуитивно, већ ју је потребно научити, па зато у пракси интеркултурална комуникација може бити комплексна, потенцијално проблематична и представљати велики изазов за учеснике уколико нису способни да се прилагоде другима, односно, другачијим погледима на свет, веровањима, уверењима и слично (Purić & Čutović, 2018: 361). Диференцијације које носе различите културе, као што су језичке баријере, различити стилови комуникације али и стереотипи, могу довести до неспоразума и конфликтних ситуација које отежавају интеркултуралну комуникацију. Самовар, Портер и Макданијел наводе да је „комуникација са људима који долазе из различитих култура често повезана са погрешним личним и емотивним реакцијама које доводе до осећаја неспретности и фрустрације“, док успех у комуникацији подразумева спремност учесника да се „суочи са изазовима које доносе језичке разлике, непознати и другачији обичаји, понашање и културолошке разлике у вербалној и невербалној комуникацији“ (Samovar et al., 2017: 103). Аутори попут Џексонове (Jackson, 2020) Мартина и Накајаме (Martin & Nakayama, 2018) и Гудикуста (Gudykunst, 2005) издвајају девет компоненти интеркултуралне компетенције које утичу на способност ефикасне интеракције у другачијем културолошком простору. То су: 1) мотивација, 2) познавање култура, 3) вештина комуникације, 4) осетљивост, 5) карактер, 6) систем вредности, 7) познавање себе, 8) емпатија и 9) ефикасно слушање. Даље, Бајрам истиче да „успех интеркултуралне комуникације делимично зависи од начина заснивања и неговања међуљудских односа“ и издваја четири фактора које сматра кључним за побољшање интеркултуралне компетенције: ставови, знања, вештине и развој критичке културне свести (Вугам, 1997: 32–33). Поред ових елемената значајних за развој интеркултуралне компетенције, Гашовић са сарадницима осврће на важност следећих параметара: свест о себи као комплексном људском бићу, свест о утицају културе којој припадамо на наше мишљење и понашање, способност да се заједно са другима ангажујемо у истраживању прећутних претпоставки које утичу на наше понашање и отвореност да се тестирају различити погледи на свет, начини мишљења и решавања проблема (Gašović et al., 2012: 17). Како они даље истичу, знање о димензијама културних разлика може нам бити драгоцен ослонац и полазни оквир у интеркултуралној комуникацији – мање ће се грешити и интерлокутори ће се осећати сигурније уколико знају: како се у одређеној култури процесуирају

информације, контекст, време и простор; каква је расподела моћи; у коју Хофштедову димензију спада дата култура и тако даље (Исто).

Аутори као што су Тинг-Туми и Чанг (Ting-Toomez & Chung, 2011), Јант (Jandt, 2017) и Неулип (Neuliep, 2021) као веома битне елементе за сваког учесника у интеркултуралној комуникацији наводе следеће:

- Интеркултурални комуникатор је увек фокусиран на процес комуникације;
- Интеркултурални комуникатор је увек у стању да препозна етноцентричност;
- Интеркултурални комуникатор не схвата лично вербалне и невербалне културолошке разлике у начину комуникације;
- Интеркултурални комуникатор зна како да се носи са двосмисленостима у нејасним интеркултуралним ситуацијама,
- Интеркултурални комуникатор може да комуницира на ефикасан и прилагодљив начин, користећи различите конструктивне вербалне и невербалне вештине комуникације.

Марковић Савић и Бакић Мирић решење за успешну интеркултуралну комуникацију виде у развијању толеранције према двосмисленостима, вежбању стрпљења, очекивању неочекиваног, прилагодљивости и суздржавању од оцењивања понашања других (Марковић Савић & Бакић Мирић, 2022: 194), док Пртљага подразумева прилагодљивост, толеранцију, прихватање туђих стајалишта, емпатију, флексибилност, културну свест, критички став према концептима етноцентричности и прихватања стереотипа, уз развијену способност за улазак у интеракцију у сложеним културним контекстима, међу људима који имају више од једног културног идентитета и језика (Prtljaga, 2008: 74).

2.1. Баријере у интеркултуралној комуникацији

Баријере у интеркултуралној комуникацији настају као последица разлика између саговорника који долазе из разноврсних култура. Ове диференцијације могу бити лингвистичке, бихевиоралне или когнитивне природе, условљене неразумевањем како вербалних тако невербалних порука, узроковане различитим стиливима у комуникацији саговорника или последица осетљивих тема, језичке баријере или различитих циљева у врсти комуникације, која представља изазов.

Проучавајући шта би могао бити узрок камена спотицања у интеркултуралној комуникацији, која је у мултикултуралном окружењу данашњице знатно учесталија него раније, Барна идентификује шест препрека (Barna, 1998). То су:

1) Претпоставка о сличностима

Проблем настаје када, услед непоседовања довољно знања о другим културама, учесници у интеркултуралној комуникацији бирају да разговор темеље на претпоставкама о сличности уместо на претпоставкама о разликама. Међутим, логично је да ће између саговорника који долазе из других култура постојати и разлике, у чему може лежати узрок спотицања у комуникацији и што може стварати препреке, непријатности и потешкоће. Препоручљив оквир за комуникацију са саговорницима који долазе из различитих култура био би да се не полази од претпоставки, већ од егзактних сазнања у погледу њихових обичаја и прихватљивих норми понашања.

2) Коришћење различитих језика и стилова комуникације

Када комуницирамо на језику који нам није матерњи са изворним говорницима тога језика могуће је да, услед погрешног разумевања речи, фраза и израза, дође до неспоразума, чак и конфликта. Речи могу имати не само једно већ неколико значења. Некада значење може бити неутрално, па ће дословни превод, који не обухвата социо-културни контекст, бити довољан за споразумевање. Међутим, у неким случајевима социо-културни контекст даје додатно, специфично и често променљиво значење и тада ће успех у комуникацији бити условљен познавањем културе наших саговорника (Markoš, 2012: 103). Штавише, по Маркошу, у зависности од ситуационог и културног контекста, језик мења улоге и функције и вреднује се у односу на друге комуникативне могућности (Исто). Зато учесници у интеркултуралној комуникацији морају направити правилну процену да ли уопште нешто треба рећи, како нешто треба бити изговорено и у ком моменту, јер „културе различито дефинишу друштвене ситуације, као и прикладност ресурса у датој ситуацији“ (Ruchards & Sukwiwat, 1992). Поред тога, како наводе Марковић Савић и Бакић Мирић, дијалекти, различити акценти и сленг могу стварати проблем у разумевању поруке која се шаље из једног језика на други (Марковић Савић & Бакић Мирић, 2022: 196).

Маркош такође сматра да се културе разликују и по стилу комуникације: по нивоу формалности, прикладности тема за разговор, начину ословљавања, што су само неки од елемента који нису исти у свим културама, па онда проблем може настати услед „неопходности свесног потискивања сопственог културног обрасца“ (Markoš, 2012: 105).

3) Погрешна интерпретација невербалних порука

У појединим ситуацијама и културама, правила интеракције приликом невербалне комуникације подједнако су важна, ако не и важнија од вербалне комуникације. У вези с тим, Маркота истиче да: *Ријечи имају лимит и елементи невербалне комуникације на многим примјерима постају знатно ефектнији од вербалних; невербалне поруке су изворније јер невербално понашање не може бити толико контролисано као изговорена ријеч; невербални сигнали изражавају осјећаје и прелазе друштвено прихватљиву границу дозвољеног вербалног изрицаја, јер се показује шта се мисли а не изговара.* (Markota, 2017: 9–10) ²

Дакле, погрешно тумачење невербалних сигнала може такође проузроковати неспоразуме у интеркултуралној комуникацији. Проксемија, окулезија, кинеза, хаптика, чак и начин одевања различито се тумаче у различитим културама и могу представљати камен спотицања у интеркултуралној комуникацији. У невербалну комуникацију такође убрајамо екстралингвистичке карактеристике (ритам, артикулација) и паралингвистичке карактеристике (шумови, интензитет). Ово потврђују и Капор Стануловић, Врговић и Хинић, истичући да под најзначајнијим аспектима невербалне комуникације подразумевају: растојање између саговорника и територијално понашање, телесну оријентацију у односу на саговорника, телесни став (положај тела), контакт очима међу саговорницима, израз лица (мимика), употребу горњих екстремитета, најчешће руку и прстију (гестикација), одећу и уопште изглед, вокалну експресију (парајезичка и екстрајезичка комуникација) (Kapor Stanulović et al., 2009: 75).

Мноштво је примера тога како се невербалне поруке могу погрешно протумачити. У неким културама, попут арапске или латино, сматра се

² Markota, K. (2017). *Neverbalna komunikacija*. Diplomski rad. Varaždin: Sveučilište Sjever – Sveučilišni Centar Varaždin – Studij odnosa s javnostima.

прихватљивим да саговорника гледамо директно у очи, док у култури азијских земаља ово може бити протумачено као увредљиво понашање јер се код њих или потпуно избегава директан поглед или је он дозвољен само као летимичан.

Такође, прихватљива дистанца током разговора са нашим саговорницима разликоваће се од културе до културе. Непоштовање личног простора ће у Великој Британији, у најмању руку, изазвати нелагодност у комуникацији, док је у неким културама уношење у лице и близак контакт са саговорником пожељан. Тишина у неким културама, као што су кинеска или јапанска, може бити протумачена као знак поштовања, док у другим показује незаинтересованост према саговорнику. И однос према времену другачије се доживљава. Док већина земаља кашњење сматра увредљивим и неприкладним, у појединим земљама, као што је Шпанија, овакав поступак се толерише и оправдава.

4) Претпоставка о стереотипима

Уопштено говорећи, стереотипизација је когнитивни механизам који лежи у основи свих аспеката интеркултуралних процеса: начин на који појединци перципирају припаднике других група обликује њихове ставове и понашање према њима, утичући на интеркултуралне интеракције и погледе на свет. Полазећи од претпоставке да позитивни стереотипи о људима који долазе из другачијих култура користе комуникацији као израз потребе сваке особе да се у поимању света и људи око себе сви утисци и представе поједностављују, позитивни стереотипи заиста могу олакшати језичку размену као комуникацију. С друге стране, због претпоставке да сви људи унутар одређене групе деле исте особине, негативни стереотипи могу довести до потпуног неразумевања у интеркултуралној комуникацији. Дакле, и позитивни и негативни стереотипи у интеркултуралној комуникацији могу проузроковати неосновано уопштавање, вредновање, претерано упрошћавање. Самим тим, они постају основа етикетирања, дискриминације и међуљудских конфликта.

5) Тенденција да вреднујемо

По својој природи, људи су склони да суде о другима кроз призму властите културне припадности, полазећи од сопствених културних стандарда као јединих прихватљивих модела разуђивања и вредновања. Тада саговорнике из других култура, њихове поступке и изјаве пореде искључиво са стандардима властите

културе, изузимајући могућност постојања више исправних модела понашања и размишљања. Оваква искључивост онемогућава учесницима у интеркултуралном контакту да реално доживе своје саговорнике, уважавајући њихове ставове, и не гарантује успешну интеркултуралну комуникацију.

б) Анксиозност или тензија

Страх, неповерење и анксиозност се често јављају код људи када се срећу са нечим новим и непознатим. Тај образац пресликава се и на интеркултуралну комуникацију. Она може садржати изазове у виду вербалних, невербалних, физичких и психолошких фактора, којима учесници у интеркултуралној комуникацији нису изложени у свом примарном окружењу и у комуникацији на матерњем језику.

Надаље, баријере могу проузроковати различитости присутне у писаној форми, нарочито када је реч о пословној кореспонденцији на енглеском језику. Како истиче Маркош, у истраживањима која су обухватила универзитетске наставнике у Јужној Кореји и Аустралији показало се да су Кореанци изражавали нелагодност због сувише директног стила и недостатка поштовања аустралијских колега у електронској комуникацији, док су Аустралијанци поруке Кореанаца сматрали преопширним и замерали им што избегавају одговоре на конкретна питања (Markoš, 2012). Кремшова указује на потешкоће са којима су се срили француски научници који су били приморани да промене научни стил прихватљив у њиховој земљи како би објављивали научне радове на енглеском језику (Kramsch, 1998: 62–63).

Требало би споменути и етноцентризам, који може довести до тога да се припадници једне културолошке групе понашају супериорно према другој културолошкој групи јер на друге гледају кроз призму сопствене културе и њених вредности (Bakić Mirić, 2012: 74). С тим у вези, Клоук и Голдсмит сматрају да комуникатор не може да се заустави на сазнању да људи са којима је у контакту имају другачије обичаје, циљеве и обрасце размишљања од његових (Cloak & Goldsmith, 2011: 5). Он мора знати да постоје другачије вредности, ставови, осећања и мора бити у стању да их прихвати, што не значи да треба занемарити сопствене вредности и норме.

Дакле, у интеркултуралној комуникацији можемо се спотаћи о бројне баријере, што нас опет упућује на важност стицања знања о различитим културама и вештинама препознавања и превазилажења „видљивих и невидљивих“ комуникацијских препрека. Још је важније да потешкоће у комуникацији третирамо као прилике за ново учење. Уколико неразумевање и конфликте при интеркултуралном сусрету третирамо као проблеме које треба избегавати, ускратићемо себи шансу за лични раст и развој (Gašović i dr.2012: 17).

2.2. Интеркултурална (комуникативна) компетенција

Интеркултурална комуникативна компетенција везује се за способност прилагођавања мултикултуралном окружењу, као и за способност развоја и примене модела понашања и комуницирања којима прибегавамо у комуникацији и приликом контакта са припадницима различитог културног порекла. Стога, интеркултурална компетенција укључује и развој вештина које омогућавају ефикасно функционисање у свету културних различитости, комуницирање и стварање простора и услова за повезивање појединаца и њихових култура и организовање живота на начин који обезбеђује хармоничну коегзистенцију.

Фантини интеркултуралну компетенцију дефинише као: *Скуп вештина неопходних за „ефикасно“ и „прикладно“ деловање у интеракцији са појединцима који се културолошки и лингвистички разликују од нас самих. Притом, „ефикасност“ се односи на властиту перцепцију деловања у циљној култури, док се „прикладност“ односи на то како припадници изворне културе доживљавају то деловање.* (Fantini, 2009: 458)³

Диердорфова такође сматра да се интеркултурална компетенција односи на прикладно и ефикасно управљање интеракцијама између људи који, мање или више, представљају дивергентне афективне, когнитивне и бихевиоралне оријентације према свету, а које одређује различита национална, расна, етничка, племенска, верска или регионална припадност (Deardorff, 2009: 7).

³ Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In: D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 456–476.

У наставку ћемо размотрити појам интеркултуралне комуникативне компетенције у оквиру неколико модела различитих аутора.

2.3. Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости

Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости (енг. *Developmental model of intercultural sensitivity*) један је од значајнијих модела у области интеркултуралне комуникације. Он описује развојне фазе које сваког појединца воде до дубљег разумевања културних различитости. Према овом моделу, свака особа која долази у контакт са другим културама пролази спознајни пут који води ка развоју интеркултуралне осетљивости, а одвија се у шест развојних стадијума. При томе, осетљивост у третирању културних разлика креће се од стадијума крајњег етноцентризма до стадијума потпуног етнорелативизма. Сваком следећом фазом појединац стиче све већу осетљивост према културним разликама, крећући се од стадијума негирања (енг. *denial*), преко одбране (енг. *defense*) и минимизације (енг. *minimization*), до прихватања (енг. *acceptance*), прилагођавања (енг. *adaptation*) и интеграције (енг. *integration*) (Слика 8).



Слика 8. Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости (енг. *Developmental model of intercultural sensitivity*)

1) Порицање разлика

У питању је први стадијум који карактерише почетну фазу етноцентризма. Порицање културних разлика узроковано је неспособношћу појединца који долазе у контакт са другим културама да препознају и уваже културне разлике, а уколико их препознају, отписују их као небитне. Самим тим, они одбијају да признају значај и последице које културне разлике могу имати у међукултуралном контакту и

комуникацији. У овој фази појединци могу показати склоност ка поједностављивању у перцепцији припадника других култура, неоснованом уопштавању, када су представници других култура сврставани у генерализоване категорије као што је „мигрант“ или „странац“, вредновању, чак и етикетирању и стереотипизацији, која продукује дехуманизацију и умањење појединачних и личних вредности (уколико су у питању негативни стереотипи). У оквиру овог стадијума постоје и два подстадијума, а то су изолација (енг. isolation) и одвајање (енг. separation).

2) Одбрана од разлика, други стадијум етноцентризма

Стадијум одбране подељен је у три подстадијума, а то су негодовање (енг. denigration), супериорност (енг. superiority) и преокрет (енг. reversal). У овој фази појединци у перцепцији представника других култура испољавају поларизовани став. Фазу одбране од разлика такође карактерише инсистирање на неоснованом и уопштеном односу „ми“ против „њих“. При томе, у овој подели властита култура је супериорнија у односу на било коју другу, а позитивне карактеристике властите културе се преувеличавају. За појединце у овој фази разлике представљају претњу те они могу сматрати да је њихов властити културни идентитет угрожен. Стога, у покушају да очувају властито културно наслеђе, они развијају одбрамбене механизме, донекле преузимајући улогу жртве. У фази преокрета овог стадијума појединац који дужи временски период борави у иностранству може чак постати и културно осетљив и почети да друге доживљава на позитиван начин.

3) Минимизирање културних разлика – последњи стадијум етноцентризма

У фази минимизирања појединци почињу да верују да су њихове властите културне вредности универзалне и да их деле и припадници других култура. Отуд унутар овог стадијума Бенет идентификује два подстадијума, које назива физички универзализам (енг. physical universalism) и трансцендентални универзализам (енг. transcendent universalism). За стадијум минимизирања разлика карактеристично је и одбацивање разлика. На пример, уколико се претпостављени у некој организацији суочи са етничким, расним или верским предрасудама, он ће их врло вероватно отписати уз парола „о једнакости свих“. У овом стадијуму преовладава став да су културне сличности важније од културних разлика и да оне морају представљати темељ за изградњу међукултурних односа и интеркултуралну комуникацију.

4) Прихватање културних разлика – почетни стадијум етнорелативизма

Стадијум прихватања културних разлика не намеће императив усвајања вредности или понашања других култура, већ је једноставно прихватање чињенице да постоје и други исправни погледи на свет, мишљења и вредности. Прихватање, као почетни стадијум етнорелативизма, карактерише уважавање и поштовање различитости. У овом стадијуму се такође испољава више заинтересованости за друге културе и веће ангажовање у међукултурним односима. Овај сегмент се такође дели на два подстадијума, а то су поштовање разлика у понашању (енг. respect of behaviour differences) и поштовање разлика у вредностима (respect of value differences).

5) Прилагођавање културним разликама – други стадијум етнорелативизма

У овом стадијуму сваки појединац стиче способност усвајања перспектива других култура и изградње интелектуалне и емоционалне емпатије. Бенет и у овој фази разликује два подстадијума: емпатију (енг. empathy) и мноштво (енг. pluralism). Стадијум прилагођавања представља богаћење и развој властитог културног идентитета и стицање бикултуралности. Сваки појединац је у овој фази интернализовао више културних образаца и у стању је да их са лакоћом примењује у различитим међукултуралним контекстима и ситуацијама. Прелазак са једног на други културни образац понашања одиграва се спонтано и више не представља напор.

6) Интеграција разлика – последњи стадијум етнорелативизма

И у овом стадијуму Бенет разликује два подстадијума, а то су: контекстуална евалуација (енг. contextual evaluation) и конструктивна маргиналност (енг. constructive marginality). У овом сегменту сваки појединац је у стању да интегрише различите перспективе у јединствени систем, који обједињује властиту и циљну културу.

Развојни модел интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета (Bennet, 1986, 2011) може бити користан у организацији и реализацији наставе енглеског језика струке и програма професионалног усавршавања, у циљу интегрисања интеркултуралног приступа и подстицања развоја интеркултуралне комуникативне компетенције, нарочито у фази дијагностификовања нивоа развоја интеркултуралне осетљивости студената јер, како тврде Бенет и Бенет, тек када се тачно процени

развојна фаза едуканата у погледу интеркултуралне осетљивости и направи равнотежа између подршке и изазова током обуке, ствара се основа за ефикасно подучавање интеркултуралне компетенције (Bennet & Bennet, 2004).

Уколико се ово постави у контекст учионице, тек када се правилно оцени развојна фаза студената према овом моделу, наставник енглеског језика може изабрати одговарајуће активности и садржаје и правилно их распоредити како би код својих студената паралелно са лингвистичким вештинама развијао и интеркултуралне. На пример, дискусија о неједнакости у друштву могла би представљати превелики изазов за студенте који се налазе у фази поларизације (Петровић, 2018: 33). Поред тога, наставници енглеског језика који настоје да интегришу интеркултурални приступ у наставу морају прилагодити методе рада нивоу интеркултуралне осетљивости студената. Само се одржавањем равнотеже између провокативности и тежине садржаја који се обрађује и методе рада студенти могу охрабрити да постепено разматрају све сложенија интеркултурална питања на начин који подстиче њихов интеркултурални развој (Bennet, 2013). Свеукупно, овај модел омогућава наставницима да препознају изазове у погледу избора садржаја, метода, активности и техника који се манифестују у појединим етапама развоја интеркултуралне осетљивости и да, сходно томе, пронађу адекватно решење. Петровић закључује да развојни модел интеркултуралне осетљивости представља значајно упориште за образовне интервенције чији је циљ развијање интеркултуралних компетенција, јер едукаторима помаже у бољем конципирању, планирању и реализацији обука, у разумевању отпора који испољавају едуканти на различитим стадијумима развоја интеркултуралне осетљивости и у креирању подстицајне средине за интеркултурално учење кроз избалансирани избор образовних изазова и подршке (Петровић, 2018: 41).

2.4. Развојни модел интеркултуралне зрелости

Развојни модел интеркултуралне зрелости, утемељен на истраживањима Кинга и Бакстера Маголде (King & Baxter Magolda, 2005), идентификује три различите фазе интеркултуралног развоја: иницијалну (енг. *initial*), средњу (енг. *intermediate*) и зрелу (енг. *mature*). У овом развојном моделу интеркултуралне комуникативне компетенције нарочито се истиче процес сазревања. Према датом

моделу, низак ниво културне осетљивости и културне свести указују на ниску способност прилагођавања другим културама. С друге стране, висак ново културне осетљивости и културне свести је показатељ да се учесник у интеркултуралном контакту вештије може прилагодити новом и другачијем културном окружењу.

Према ауторима развојног модела интеркултуралне зрелости, зрела фаза интеркултуралне комуникативне компетенције једино се може остварити континуираним искуственим учењем. Дакле, један од предуслова стицања интеркултуралне комуникативне компетенције јесте дугорочна изложеност утицају друге културе. Тек након одређеног временског периода и проласком кроз разне фазе појединац стиче вештину да прилагођава понашање и стил комуникације другим културама. Према Хамеру, Бенету и Вајзману, како искуство културних разлика сваког појединца постаје комплексније и софистицираније тако се потенцијална компетенција у интеркултуралним релацијама повећава, а развој се може бележити и на Бенетовој скали, крећући се од етноцентричног до етнорелативног става (Hammer et al., 2003: 423).

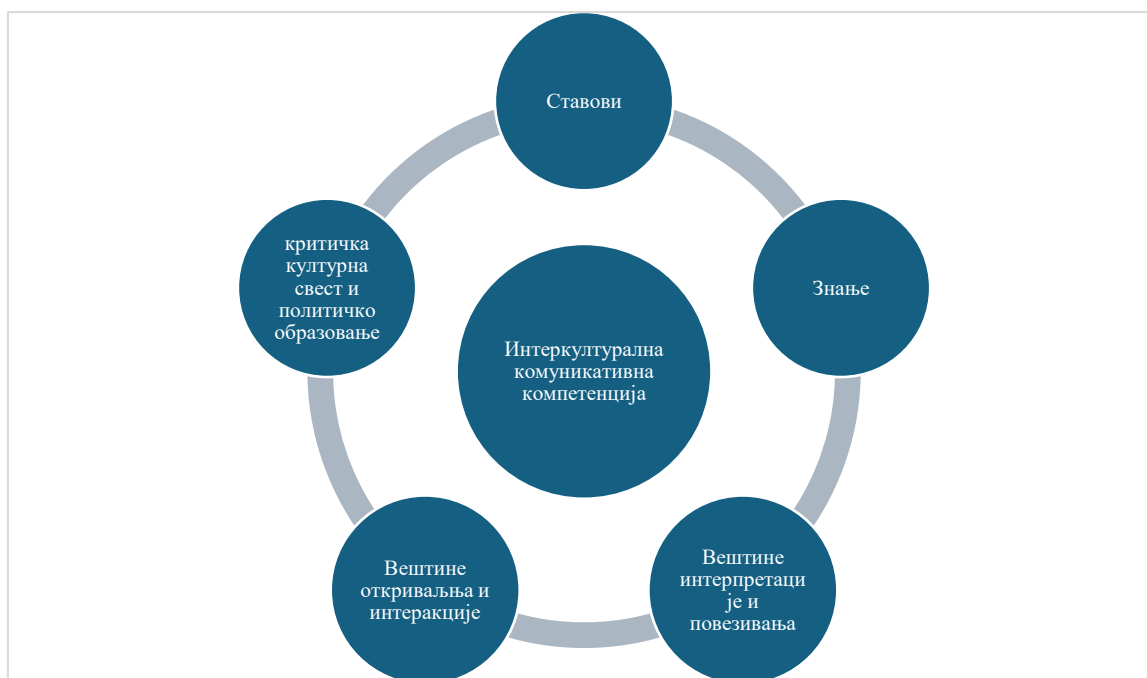
Иницијални развојни ниво	Средњи развојни ниво	Развојни ниво зрелости
• когнитивни ○ Категоричка знања ○ Наивност у вези културне праксе ○ Одбијање изазова у вези са знањима • интраперсонални ○ недостатак свести о интерсекцији друштвених улога (раса, слој итд.) ○ недостатак свести о културама ○ екстерно дефинисана веровања ○ разлике се доживљавају као претња • Интерперсонални ○ Идентитет зависи од сличних других ○ Различити погледи се сматрају погрешним ○ Недостатак свести о друштвеним системима и нормама ○ Егоцентрични поглед на друштвене проблеме	• когнитивни ○ развој свести и прихватање перспектива ○ померање од ауторитета ка аутономном знању • интраперсонални ○ развој идентитета независан је од екстерне перцепције ○ тензија између интерне и екстерне спремности ○ препознавање легитимитета других култура • интерперсонални ○ спремност на интеракцију са различитим од себе ○ истражује како друштвени системи утичу на групне норме и односе	• когнитивни ○ способност свесног мењања перспективе ○ употреба бројних културних оквира • интраперсонални ○ способност креирања интерног ја ○ преиспитивање властитог погледа на друштвени идентитет (расу, слој итд.) ○ интегрисање самоидентитета • интерперсонални ○ спремност на учешће у различитим зависним односима ○ приземни став у вези са поштовањем различитости ○ разумевање пресека друштвених система и праксе ○ спремност залагања за права других

Слика 9. Модел интеркултуралне зрелости (King & Baxter Magolda, 2005: 576)

2.5. Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције

Као одговор на дилему о сврсисходној примени језика у складу са контекстом, Бајрам развија концептуални модел (Слика 10), који обухвата квалитете компетентног интеркултуралног говорника, а то су:

1. Знања: неопходно је познавати себе и друге и поседовати знање о индивидуалној и друштвеној интеракцији;
2. Ставови: који релативизују сами себе и вреднују ставове и веровања других;
3. Вештине: интерпретације и повезивања;
4. Вештине: откривања и интеракције;
5. Критичка културна свест и политичко образовање (Byram, 1997).



Слика 10. Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције

Компонента знања Бајрамовог модела обухвата знање интеркултуралног говорника о општим процесима друштвене и индивидуалне интеракције, у властитој и циљној култури (Byram, 1997: 51). Надаље, вештина интерпретације и повезивања обухвата способност „интерпретирања докумената или догађаја из друге земље, и повезивање са документима из сопствене земље“ (Исто: 52). Уз то, вештине откривања и интеракције подразумевају способност стицања нових знања и праксе циљне културе. Такође, оне обухватају и способност примене знања, ставова и вештина под притиском реалне комуникације и интеракције. Поред тога,

важни су ставови који су у вези са „радозналости и отворености“, као и у вези са „спремности да одбацимо неверице о другим културама и веровања о властитој култури“ (Исто: 50). Последња компонента Бајрамовог модела тиче се способности „да процењујемо критички на основу експлицитних критеријума перспективе, праксе, производа властите и циљне културе“ (Исто: 53). Додатно, он се осврће и на политичку димензију интеркултуралног образовања, наглашавајући потребу стицања демократских вредности у циљу превазилажења расизма, екстремизма и интолеранције.

Критичари Бајрамовог модела истичу да, иако је јасно да је интеркултурални говорник онај који поседује вештине интеркултуралне комуникативне компетенције, остаје нејасно када се говорник, заправо, може сматрати интеркултуралним. И сам Бајрам истиче незадовољство због немогућности адекватне евалуације, поготово у домену критичке свести и ставова. Међутим, и поред одређених слабости, овај модел пружа упориште за педагошки приступ који промовише способност студената да превазилазе бројне изазове у интеркултуралној комуникацији паралелно са стицањем језичких вештина и популаран је међу наставницима енглеског језика који елементе овог модела виде као опште компетенције и смернице важне за развој комуникативне компетенције.

2.6. Дијердорфин процесни модел интеркултуралне компетенције

Полазећи од претпоставке да се компетенција интеркултуралне комуникације не стиче спонтаним, ненамерним путем, Дарла Дијердорф (Darla Dierdorff) установила је процесни модел интеркултуралне комуникације. Према овом моделу, компетенција интеркултуралне комуникације развија се и остварује у оквиру процеса и подразумева континуирано доживотно стицање знања. Како ауторка истиче, развој компетенције представља динамичко кретање и процес од персоналног до интерперсоналног нивоа (Dierdorff, 2006).

Дакле, развој компетенције интеркултуралне комуникације према овом моделу захтева континуирани рад на ставовима, знању, вештинама и унутрашњим и спољашњим исходима као главним компонентама које појединац стиче у процесу целоживотног учења да би се трансформисао у интеркултуралног говорника.

Процес промене, према овом моделу, креће од индивидуалног нивоа и ставова сваког појединца. Поштовање, отвореност ка другима, знатижеља, спознаја и толерисање различитости представљају скуп пожељних ставова помоћу којих се индивидуа може развијати у правцу стицања интеркултуралне компетенције. Отвореност и поштовање би захтевали прихватање различитости и напуштање зоне комфора, али и развој емпатичности према припадницима других култура и развијање спремности за преиспитивање сопственог погледа на свет. Дакле, прилагођавање ставова је почетна тачка сваког појединца на путу ка трансформацији.

Следећи степен ка постизању интеркултуралне комуникативне компетенције и други главни конституент процесног модела јесте стицање знања и разумевање које подразумева развој културне самосвести (разумевање начина на који културна припадност утиче на формирање културног идентитета сваког појединца), културно специфичних (дубљих културних знања која подразумевају разумевање туђих погледа на свет), као и социолингвистичких знања. Вештине које су према овом моделу неопходне за усвајање нових ставова и знања јесу: уочавање, слушање, процењивање, анализирање, тумачење и повезивање. Унутрашњи исходи одвијају се на индивидуалном нивоу и обухватају флексибилност, способност прилагођавања, емпатију и етнорелативистичку перспективу. На крају, спољашњи исходи јесу понашање и стил комуникације сваког појединца у интеркултуралном контакту (након усвојених ставова, знања, вештина и унутрашњих исхода). Они су завршна фаза у циркуларном процесу који води ка развоју интеркултуралне комуникативне компетенције. Дакле, ефикасност прилагођавања и сналажења у мултикултуралном окружењу зависиће од способности појединца да савлада све предложене компоненте процесног модела. Јединственост овог модела огледа се у томе што је „отворен и допушта појединцима да уђу на било ком месту и слободно се крећу кроз његове категорије“; они се могу чак и враћати на претходне компоненте „да би дубље уронили у одређене аспекте које су претходно сусрели“ (Dierdorff, 2006, у: Moeller & Nugent, 2014: 6).

2.7. Бенксова типологија етничког идентитета

Бенксова (Banks) типологија етничког идентитета идентификује шест развојних фаза у процесу формирања етничког идентитета, које могу помоћи сваком појединцу да сагледа различите перспективе и начине на које доживљава, реагује и гледа на властиту етничку групу и друге етничке групе. Различите перспективе обухватају разумевање историје властите културе, доживљај чланова других култура, ниво самопоуздања припадника једне културе (који се остварује на основу тога како га припадници других култура виде), позитиван или негативан доживљај припадника других култура и разлоге зашто је доживљај такав (Banks, 2006).

Дакле, према Бенксу (Banks, 2006), у шест развојних фаза спадају следеће:

1) Етничка психолошка заробљеност

У овој фази појединац интернализује негативне идеологије и веровања о властитој етничкој групи институционализоване у друштву у којем живи. У складу са оваквим уверењем, бележе се манифестације ниске самоуверености и етничко самоодбацивање код појединаца који се стиде властите културне припадности, па се услед тога самоизолују и избегавају контакт са припадницима других етничких група или одлазе у другу крајност и теже потпуној асимилацији са фаворизованом етничком групом.

2) Етничка енкапсулација

Ову фазу карактерише етничка изолација (укључујући и добровољну изолацију). Појединац сматра своју етничку групу супериорном у односу на друге етничке групе, строго је се држи и избегава контакте са другим етничким групама. Према другима неретко заузима осуђујући и непријатељски став. На пример, многи Англоамериканци су интернализовали друштвене митове о супериорности властите културе и урођене инфериорности других етничких и расних група. Овакво понашање карактерише се као високо етноцентрично.

3) Разјашњење етничког идентитета

У овој фази појединци су способни да разјасне личне ставове и да разумеју етнички идентитет, да умање унутрашњи конфликт и развију позитиван став према властитој етничкој групи. Појединац учи како да прихвати себе, развијајући тако

способност да реагује отвореније према припадницима других етничких група. Самоприхватање је средство за формирање позитивног става према другима.

4) Двоетничност

У овој фази појединци поседују здраво схватање у погледу етничког идентитета и психолошке карактеристике и вештине потребне да успешно учествују и властитој и другим културним групама. Појединац је у стању да пореди властиту етничку групу са другима на начин који гарантује индивидуални развој, уз јаку жељу и потребу да ефикасно функционише у две етничке групе.

5) Мултиетничност

Мултиетничност представља идеал у оквиру етнички плуралистичких нација. Појединац у овој фази способан је да ефективно функционише (макар на минималном нивоу) у оквиру неколико различитих друштвенокултурних окружења, да разуме, цени и дели вредности, симболе и институције неколико различитих етничких култура. Мултиетничке перспективе и осећања помажу појединцу да живи богатијим и потпунијим животом и боље одговара на личне и друштвене проблеме.

6) Глобализам (глобална компетенција)

Ова фаза Бенксове типологије обухвата знања, вештине, ставове и способности које сваког појединца могу оспособити да ефикасно функционише у оквиру властите етничке групе, нације и, шире од тога, у свету. Појединац у овој фази располаже знањима која му помажу да примени адекватан образац понашања у односу на то да ли се креће у властитој етничкој групи, нацији или одлази у друге непознате земље и културна окружења.

Бенкова типологија етничког идентитета је мултидимензионални модел код кога се процеси и манифестациони облици понашања одвијају у оквиру динамичких процеса, никако статички и линеарно. Бенкова типологија спада у напреднију врсту конструкта. Може се примењивати шире, према свим етничким групама и свим добрима. Подела између различитих фаза Бенксове типологије није прецизна, а кретање кроз различите фазе не треба посматрати као стриктно секвенционално. На путу ка достизању финалних фаза етнорелативизма, појединац се може кретати напред па ићи уназад, у нелинеарној путањи. На пример, под

одређеним околностима појединац ће се кретати прогресивним путем – од двоетничности до мултиетничности. Исти овај појединац у другачијим условима касније може доживети регресију и вратити се од мултиетничности до двоетничности, чак и до фазе етничке енкапсулације. Могуће је да нека индивидуа на путу напретка од етноцентризма до етнорелативизма и прескочи одређену фазу. Са друге стране, темељно овладавање елементима из једне фазе ће логично водити ка постепеном развоју и напретку у наредну фазу, уз уважавање чињенице да се прогрес од прве до последње фазе не може остварити преко ноћи, већ подразумева целоживотно учење, усвајање вештина и улагање свесног напора како би појединац успео да промени себе и властити поглед на свет (Banks, 2006).

Бексова типологија етничког идентитета може представљати оквир за интегрисање различитих културних перспектива у образовни систем. Сходно томе, она може послужити и као средство инструкције у настави енглеског језика, нарочито у мултиетничким и мултикултуралним срединама. Стога типологија етничког идентитета примену налази и у ширем пољу мултиетничког и интеркултуралног образовања, као одговор на демографске промене и све већу свест о културним различитостима.

Тако, како истиче Томлисон, напори наставника у правцу развоја мултикултуралне компетенције (сопствене и својих студената) могу позитивно утицати на развој других аспеката у оквиру афективног домена, укључујући развој самопоуздања, самопоштовања, мотивације и самим тим оснажити целокупан процес учења (Tomlinson, 1996: 11). На исти начин, Бенксову типологију можемо применити у настави енглеског језика оријентисану према стварању услова да студенти паралелно са лингвистичким знањима стичу културна знања, тиме премештајући наслеђену праксу занемаривања, поништавања или обеснаживања важности стицања културних знања у настави језика. Ово се може остварити посредством конкретних активности, вежбања, садржаја и материјала, који истовремено доприносе развоју лингвистичких вештина, етничког идентитета и интеркултуралне компетенције студената. На пример, на темељу Бенксове типологије, Томлинсон предлаже конкретне стратегије и технике за организовање наставе језика, које могу укључивати креативно писање применом различитих литерарних стилова, као што су песме, стихови, састави, дескриптивни наративи,

аутобиографије, акроними, стрипови или драме (Tomlinson, 1996: 23). Студенти у оквиру наставе језика, према Томлинсону, могу снимати свој говор или интервју (у циљу побољшања говорног енглеског језика али и вештине слушања и вештина у домену друштвене интеграције). Према истом аутору, језичке вештине можемо унапређивати паралелно са усвајањем културних знања и развојем етнорелативне перспективе уколико укључимо теме као што су: „Погрешна схватања и везе са етничким идентитетом (одређене етничке групе) у поређењу са реалном сликом етничког идентитета“; „Зашто сам поносан што сам (навести одређену етничку припадност) или „Како ми искуства у учионици и стварном свету помажу да се суочим са мишљењима других о мојој етничкој групи и да схватим и ценим свој етнички идентитет“ (Tomlinson, 1996: 9–29). Настава језика организована према овом моделу може бити оснажујућа, смисленија и релевантнија у мултикултуралном окружењу и може се примењивати за студенте различитог нивоа познавања језика и на различитим годинама студија.

У складу с тим, Бенкс идентификује пет нивоа интегрисања културног знања у наставни план и програм, односно пет различитих приступа. То су:

1. Допринос (енг. *Contributions approach*)

Овај приступ један је од најчешће примењиваних и остварује се укључивањем активности и садржаја у вези са етничким (или националним) херојима и празницима у наставни план и програм на начин који не ремети основну структуру, циљеве и карактеристике курикулума. У оквиру овог приступа, етнички садржај и активности примењују се само одређеним данима или одређене недеље и месеца. Оваква недоследност у примени приступа уједно представља његову ману. Само повремено спомињање релевантних личности и празника и избегавање тема као што су етничка опресија, расизам и сиромаштво могу водити ка тривијализацији етничких култура. Ипак, овај приступ може бити користан у првој и другој фази Бенксове типологије етничког идентитета – као базна знања која омогућавају развој и превазилажење етноцентричних фаза етничке психолошке заробљености и енкапсулације.

2. Етнички додатак (енг. *The Ethnic Additive approach*)

И овај приступ укључује додатак етничких садржаја, тема, концепата и перспектива у наставни план и програм тако да не мења структуру, циљеве и

карактеристике курикулума, што захтева додатно ангажовање наставника. Мана овог приступа јесте то што су етнички садржаји углавном сагледавани из перспективе мејнстрим историчара, писаца или лингвиста.

3. Трансформативни приступ (енг. *The Transformative approach*)

Овај приступ разликује се од претходна два зато што мења основне претпоставке предвиђене наставним планом и програмом и подразумева интегрисање различитих етничких перспектива, референтних оквира и садржаја који могу водити ка променама у друштву.

4. Приступ друштвене активности и одлучивања (енг. *The Decision-Making and Social Action approach*)

Овај приступ обухвата све елементе трансформативног приступа, али додатно захтева да студенти одлучују у вези са концептима, проблемима и садржајем са којим су се сусретали на претходним предавањима. На пример, уколико је тема „Како смањити предрасуде и дискриминацију на факултетима“, од студената би се очекивало да понуде конкретно решење проблема, што би захтевало да примењују процесе прикупљања информације, анализе вредности и веровања, синтезе знања, давања предлога решења. Паралелно са културним знањима студенти стичу вештине одлучивања, решавања проблема, анализе и синтезе.

5. Комбиновани приступ (енг. *Mixing and Blending the approaches*)

Овај приступ обједињује елементе и карактеристике свих ранијих приступа, стварајући тако комбиновани приступ за стицање културних знања као што су етничка знања о властитој и другим етничким групама, у циљу стицања двоетничности, мултиетничности и глобалне компетенције. Сви наведени приступи поседују широку примену и нису ограничени искључиво на социокултурно научно поље. Ове приступе врло лако можемо применити у настави енглеског језика која тежи развоју језичких вештина, али и интеркултуралне компетенције. На пример, док стичу језичке вештине, студенти могу научити како да превазилазе етничке стереотипе и предрасуде или да науче да поштују властиту и туђу етничку групу и стекну самопоуздање, што ће допринети успешнијој међуетничкој комуникацији.

2.8. Лидикотов модел интеркултуралне комуникације

Лидикот, Пападеметре, Скарино и Кохлер препоручују пет педагошких принципа који могу послужити као основа за организацију наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ и који утичу на избор методологије, материјала, на оцењивање, обликовање и планирање наставе и наставног програма (Liddicoat et al., 2003 *apud* Bakic-Miric, 2023: 102). То су:

- *Активна изградња* (енг. *Active construction*), која помаже студентима да усвоје знања о матичној култури и о циљној групи у оквиру матичне културе. Овај приступ подразумева интерактивну наставу језика која се фокусира на активно учење и ангажованост студената. Поред усвајања лингвистичких вештина, од студената се очекује да развијају вештине решавања проблема, анализе и размишљања, које омогућавају и развој интеркултуралне комуникативне компетенције;
- *Повезивање* (енг. *Making connections*) подстиче студенте да поређењем успоставе везу између језика и нове културе. Овај принцип подразумева промену која се остварује самопреиспитивањем и преиспитивањем постојећих знања и омогућава студентима да повезују стара знања са новим, да реорганизују и продубљују своја поимања;
- *Рефлектовање* (енг. *Reflection*) је уједно и кључни педагошки принцип, јер студентима пружа могућност да у процесу комуникације разумеју културолошке разлике и да пронађу адекватне одговоре и решења за различите ситуације које могу довести до неспоразума у комуникацији;
- *Друштвена интеракција* (енг. *Social interaction*) омогућава студентима да схвате културолошке разлике у процесу комуникације и да пронађу адекватне одговоре и решења за различите ситуације које могу довести до неспоразума у комуникацији. Од студената се очекује да се развијају на основу искустава које стичу учењем и кроз комуникацију са припадницима других култура;
- *Одговорност* (енг. *Responsibility*) учи студенте да цене друге језике, људе и културе. Према овом принципу, учење зависи од ставова студената, као и од њихових вредности и спремности да прихвате или толеришу различитости.

Сваки појединац у међукултуралном контакту мора бити спреман да сноси одговорност за своје вербално и невербално понашање.



Слика 11. Интерактивни процес интеркултуралне педагогије

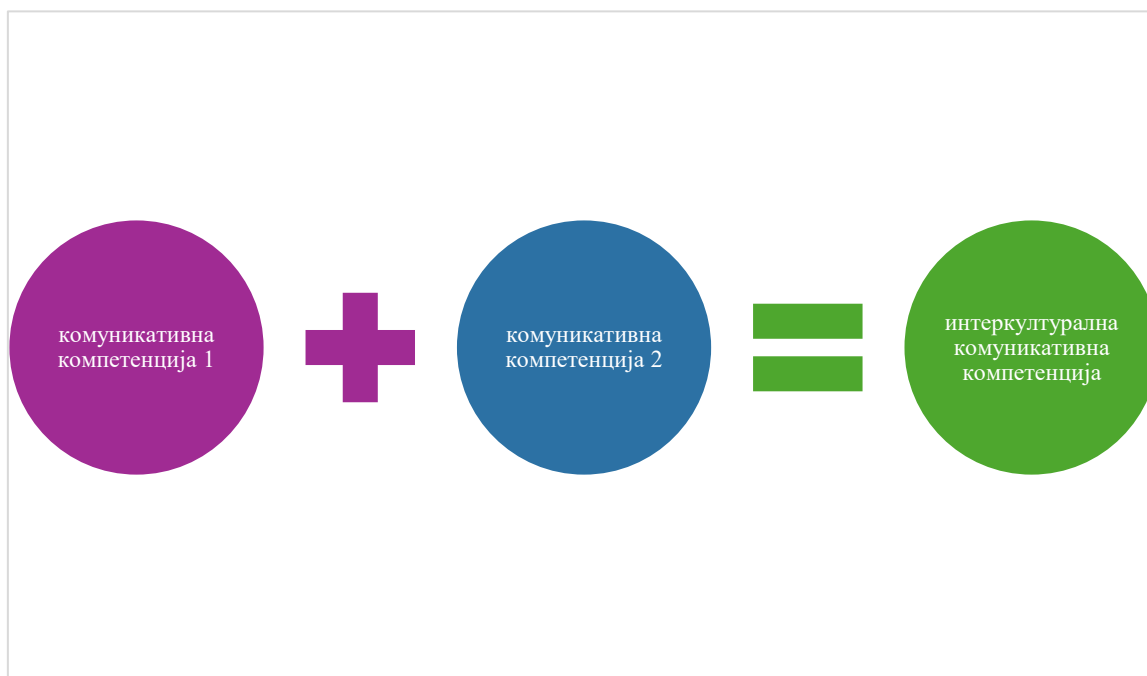
Конструктивна теорија учења у овом контексту се темељи на набројаним принципима и представља полазну тачку у интеркултуралној педагогији.⁴ Такође, успех примене ових принципа у пракси зависиће од три процеса: запажања, поређења и рефлектовања, као и од воље и знања наставника да пружи инструкцију и подршку својим студентима. Процес запажања, иако кључан у процесу учења, није нешто што се одвија спонтано, већ је неопходно да наставник скрене пажњу својим студентима на чињеницу да постоје сличности и разлике између њихове властите културе и културе земље чији језик уче и омогући им да раздвоје битно од небитног (на пример, да превазиђу стереотипни начин размишљања, а не да се спотичу о њега). Стога би процес поређења на најелементарнијем нивоу подразумевао најпре идентификовање разлика и сличности између две или више култура, а затим компарацију уочених елемената. Поређење потом води ка

⁴ Према Хуберу и Рејнолдсу, интеркултурална педагогија (*енг.* Intercultural pedagogy) односи се на садржај, наставни процес, наставне методе, наставни план и програм, материјале и оцењивање чији је циљ да развију интеркултуралну компетенцију ученика из различитих култура свих старосних доба и образовних профила, као темељ дијалога и међусобне коегзистенције (Huber & Reynolds, 2014: 27). Односно, циљ интеркултуралне педагогије јесте да одговори на потребе ученика који долазе из различитих култура

рефлектовању, које је можда и кључно за развој интеркултуралне комуникативне компетенције и захтева тумачење властитих искустава проналажења смисла. Ова три процеса нису секвенционална и не доводе до знања линеарним путем, већ појединац на путу ка стицању интеркултуралне комуникативне компетенције може ићи напред, али и враћати се, јер целокупни процес нимало није лак.

2.9. Фантинијев модел интеркултуралне комуникативне компетенције

У својим истраживањима Фантини полази од премисе да сваки појединац поседује комуникативну компетенцију (у вези са властитом културом и матерњим језиком), коју он назива комуникативном компетенцијом 1 (КК1). Међутим, уколико појединац жели да напредује и развије интеркултуралну комуникативну компетенцију, неопходно је усвајање и комуникативне компетенције 2 (КК2), која је у вези са другом културом и другим језиком. Интересантно је уверење овог аутора да монолингвалне и монокултуралне особе нису у стању да развију интеркултурално комуникативну компетенцију. На основу оваквог става, Фантини је установио следећи модел интеркултуралне комуникативне компетенције (Слика 12).



Слика 12. Фантинијев модел интеркултуралне комуникативне компетенције

Фантини сматра да се интеркултурална комуникативна компетенција остварује путем бројних међуповезаних и међуусловљених елемената, чији развој није једноставан, па би учење само у даљем тексту наведена четири елемента које појединац стиче у учионици могло бити недовољно у остваривању тог циља. Он говори о следећим елементима:

1. Скуп карактеристика

Карактеристике које Фантини сматра кључним за развој интеркултуралне комуникативне компетенције јесу: флексибилност, хумор, стрпљење, отвореност, заинтересованост, радозналост, емпатија, толеранција различитости и одбацивање осуда. Према уверењу овог аутора, усвајање ових карактеристика може утицати на способност појединца да лако превазиђе културне разлике и заузме толерантнији став према припадницима других култура.

2. Три области

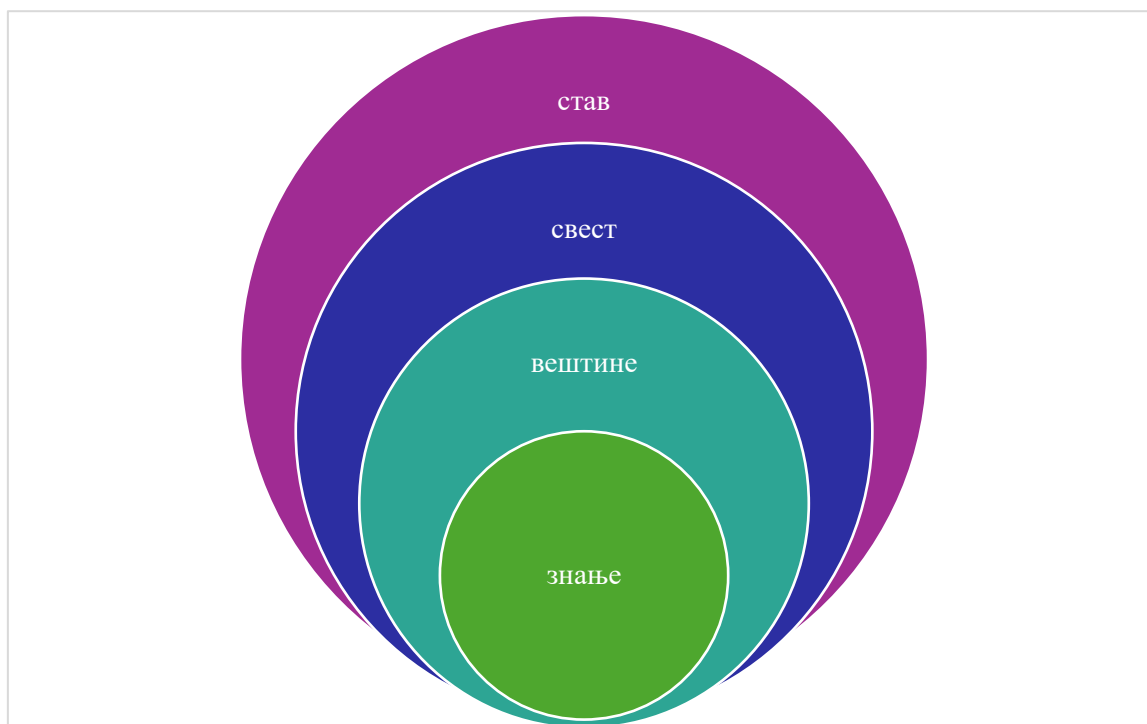
Три главне области на које упућује Фантини су: способност успостављања и одржавања односа; способност комуникације са минималним губитком и сметњама; способност сарадње у циљу остваривања заједничког интереса или задатка. Он сматра да су све три области међуусловљене и да само једна не би била довољна за стицање интеркултуралне комуникативне компетенције.

3. Четири димензије

Фантини издваја следеће четири димензије: знање, (позитиван) став, вештине и свест. Наглашава да би све четири димензије морале исто да се примењују према циљној култури као што се примењују у властитој. Међутим, он издваја свест као најважнију димензију у правцу остваривања интеркултуралног развоја. Према овом аутору, димензија свести разликује се од димензије знања јер преиспитује властити однос према свему осталом (свету, другим људима, начину размишљања). Промена свести би могла да условљава промену властитог идентитета, те зато залази у домен корених промена које остављају последице које појединац не може занемарити и заборавити. С друге стране, знања која стичемо површно и која не утичу на промену нашег културног идентитета брзо се заборављају.

4. Учење циљног језика

Сви други модели интеркултуралне комуникације занемарују димензију усвајања другог (циљног) језика. Међутим, Фантини сматра да без усвајања другог језика нема усвајања друге културе и да без билингвалности не постоји могућност развоја интеркултуралне комуникативне компетенције. Такође, друге димензије овог модела не могу бити усвојене уколико језик циљне културе није савладан.

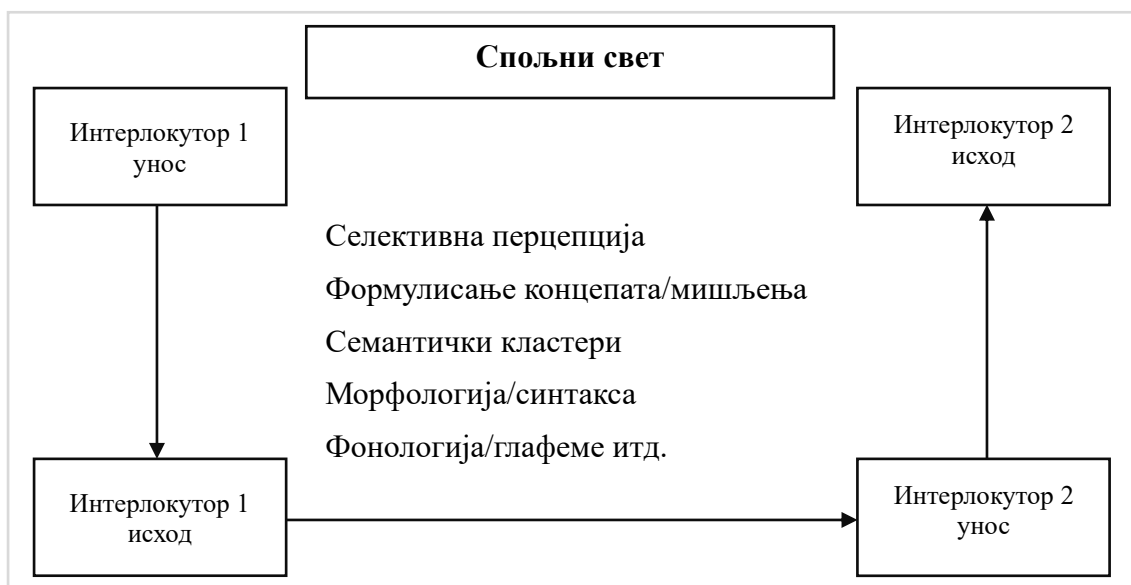


Слика 13. Димензије интеркултуралне компетенције (Fantini, 1999: 184)

Према Фантинију, развој интеркултуралне комуникативне компетенције је процес који траје дужи временски период. У његовом моделу, развој ка интеркултуралној компетенцији није линеаран и секвенцијалан, већ је могуће да појединац напредује, стагнира и назадује. Фантини предлаже да се развој интеркултуралне комуникативне компетенције мери помоћу већ постојеће градације коју је предложио Амерички савет за учење страних језика (American Council on the Teaching of Foreign Languages), бележећи напредак од основног преко средњег до напредног и, на крају, нивоа који је налик матерњем. Такође, Фантини установљава различите нивое које могу помоћи у мерењу развоја интеркултуралне комуникативне компетенције. То су: ниво 1 (образовна путовања – краткорочни програми размене студената у трајању до два месеца); ниво 2 (дужи боравак у другој

земљи, нпр. стажирање у трајању од три до девет месеци); ниво 3 (професионални ниво, када појединац ради у интеркултуралном или мултикултуралном окружењу); ниво 4 (специјалистички ниво, који одговара појединцу који спроводи обуке, тренинге, консултовање и саветовање мултикултуралних студената) (Fantini, 2000: 2006).

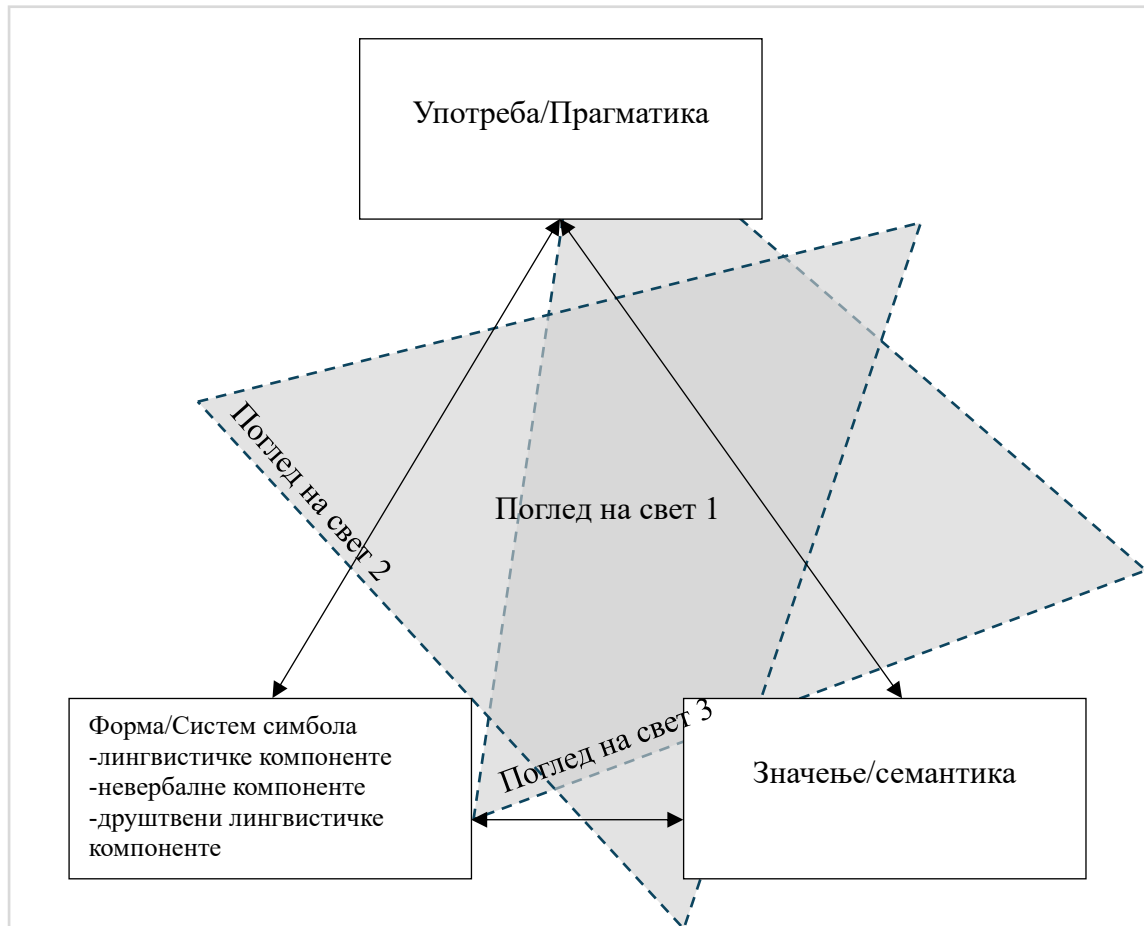
Фантини (Fantini 1995) је установио и два кооријентацијска модела интеркултуралне комуникативне компетенције, односно модел интеркултуралне комуникативне компетенције који као главни концепт истиче интерлокуторе (саговорнике) (Слика 14) и модел конвергентних погледа на свет (енг. Worldviews Convergence model) (Слика 15).



Слика 14. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције који као главни концепт истиче интерлокуторе (Fantini, 1995)

Фантинијев модел интеркултуралне комуникативне компетенције који као главни концепт истиче интерлокуторе предлаже да се, приликом интеракције између саговорника (интерлокутора), систем селективне перцепције преводи у концепте и мишљења, који се затим преводе у семантичке групе (кластере), које се затим трансформишу у специфичне експресивне јединице (морфолошке или синтаксичке). Према томе, специфичне особине саговорника, као што су, на пример, смисао за хумор или отвореност, организоване су и испољене у виду ставова, вештина или знања на којима се темељи интеркултурална комуникација.

У успешној комуникацији ставови и погледи на свет приказују кооријентацију, што се може видети у моделу конвергентних погледа на свет (Fantini, 1995).



Слика 15. Конвергентни модел погледа на свет (енг. Worldviews Convergence Model; Fantini, 1995)

Уколико интерлокутори остварују успешну комуникацију, ставови и погледи на свет приказују кооријентацију јер долази до преклапања система симбола (језика, невербалних и социалингвистичких компоненти) и денотативних и конотативних значења, што се може видети у моделу конвергентних погледа на свет (Слика 15) (Fantini, 1995).

2.10. Гудикунстов модел управљања неизвесношћу и анксиозношћу

Гудикунстов модел управљања анксиозношћу и неизвесношћу (енг. Anxiety/uncertainty management model) представља модел који настоји да објасни међуусловљеност анксиозности, неизвесности и ефикасности у комуникацији и

њихов утицај на интеркултуралну комуникацију (Gudykunst, 1993). Према њему, позитивне исходе у комуникацији можемо очекивати уколико успемо да успешно организујемо главне конституенте овог модела, односно уколико успемо да умањимо анксиозност и неизвесност. Тако појединци који настоје да остваре успешну комуникацију морају научити да ваљано управљају својом анксиозношћу у новом културном окружењу (Gudykunst, 1998: 232 *apud*. Moeller & Nugent, 2014: 3), при чему се афективност доживљава као афективна категорија и може обухватати страх од неповољног исхода у комуникацији. Како сматрају Молер и Нугент, када је у интеркултуралним ситуацијама присутна превелика доза анксиозности, мање је вероватно да ће досељеници тачно и прецизно протумачити одговоре домаћег становништва (Moeller & Nugent, 2014: 3). Насупрот томе, када је анксиозност превише мала, особе које посећују друге земље се укључују у разговор са припадницима друге културе, верујући да они потпуно разумеју све у вези са том страном културом, па нису отворени и пријемчиви да промене своја веровања.

С друге стране, несигурност се категорише као когнитивни феномен и односи се на ситуацију када појединац не располаже адекватним знањима и не може да објасни и предвиди сопствена и туђа понашања, што води неуспеху у комуникацији. У вези с тим, код појединаца се може јавити максимални или минимални праг толеранције на несигурност. Несигурност изнад максимума односи се на ситуацију када појединац није у стању да предвиди туђа понашања услед непоседовања правих информација, што интеракцију може учинити напетом. Несигурност испод минимума може водити до превеликог преклапања образаца понашања, што би потенцијално проузроковало незаинтересованост или досаду учесника у разговору. Према Гудикунсту, интеркултурално прилагођавање дешава се у ситуацијама када се појединац у другачијем културном окружењу осећа емоционално стабилно, психолошки задовољно, друштвено прикладно и комуникативно ефикасно (Gudykunst, 2005). Такође, као централну претпоставку од које полази у овом моделу, он предлаже концепт *странца*, сматрајући да су општи процеси комуникације које уочавамо у разговору саговорника који долазе из различитих култура истоветни општим процесима комуникације које карактерише разговор два *странца* (непознаника) који припадају истој култури.

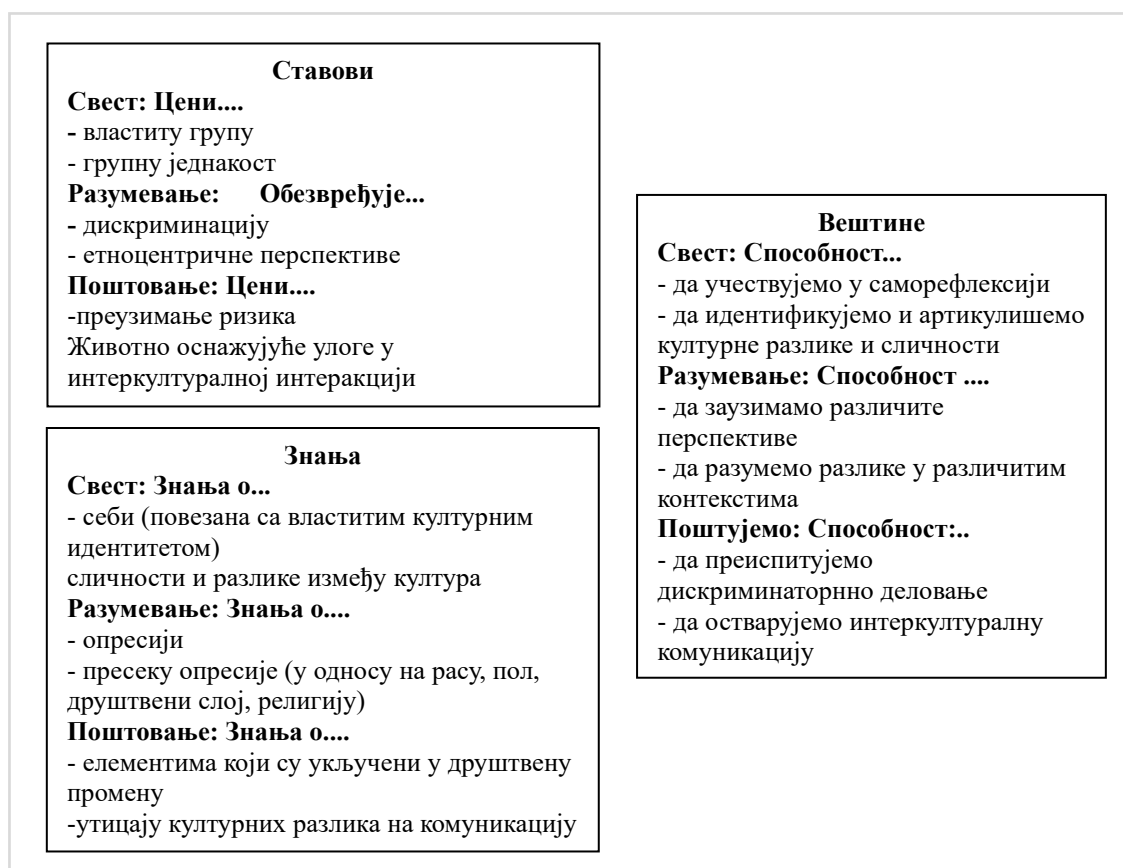
У вези с тим, Гудикунст указује на седам фактора на основу којих можемо одредити ниво анксиозности и неизвесности у ситуацијама када појединац започиње разговор са странцем. То су: концепт самопроцене (перцепција личног и друштвеног идентитета); мотивација када остварујемо интеракцију са странцима (потреба за предвиђањем, одрживост идентитета, групна инклузија); реакције у односу на странце (емпатија, толерисање несигурности); друштвена категоризација странаца (очекивања, сличности); ситуациони процеси (претпоставке о групној моћи, компетитивна или кооперативна природа задатка); повезаност са странцима (привлачност, међузависност, квантитет и квалитет контакта) и етичност интеракције (поштовање и морал) (Gudykunst, 2005: 283–323).

Даље, у оквиру модела управљања анксиозношћу и несигурношћу, као још један од централних концепата издваја се свесна пажња (енгл. *mindfulness*). Гудикунст сматра да уколико појединац није свестан својих саговорника, неће успети да управља анксиозношћу и несигурношћу у разговору са странцима на начин који ће умањити њихов негативан утицај. То значи да се анксиозност и несигурност јављају и при употреби енглеског језика у реалном контексту, па се овај модел све чешће користи у припреми појединаца који намеравају да живе у иностранству, а може се употребљавати и у настави енглеског језика и за реализацију успешне комуникације на енглеском у будућем мултикултуралном приватном и пословном окружењу. Међутим, остваривање овог циља не би било могуће само пуким трансфером лингвистичких знања већ би била потребна обука студената која може узроковати промену њихових ставова и погледа на свет. Поред академских знања, студенти би морали бити обучени како да одбаце етноцентричне и стереотипне ставове, развију способност да толеришу двосмисленост, повећају емпатију, унапреде свесну пажњу (енг. *mindfulness*) према странцима, али и преиспитају властиту перцепцију личног и друштвеног идентитета. Традиционална настава енглеског језика не би могла да пружи одговор на ове захтеве, који би били оствариви једино интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

2.11. Компонентни модели интеркултуралне компетенције

Компонентни модели интеркултуралне компетенције који се, према Тарнеру (Turner, 1985), другачије могу називати и типологије или аналитичке схеме, врста су модела који настоје да идентификују пожељне карактеристике, вештине, знања и ставове који могу довести до развоја интеркултуралне компетенције, без навођења тога да ли међу овим елементима постоји међуусловљеност и међуповезаност. У наставку ће бити размотрени следећи компонентни модели:

1. Компонентни модел Хаварда Хамилтона (eng. Compositional model by Howard Hamilton, 1998);
2. Модел предњег лица (Facework-Based Model by Ting-Toomey & Kurogi);
3. Пирамидални модел Дарле Дијердорф (Pyramid Model of Intercultural competence by Darla Deardorff, 2006);
4. Глобални модел (Global Competence Model by Hunter, White & Godbey, 2006).



Слика 16. Компонентни модел Хаварда Хамилтона (Hamilton, 1998)

Компонентни модел (Слика16), који је осмислио Хауард Хамилтон 1998. године, обухвата листу вештина, знања и ставова, у које спадају, на пример, заузимање различитих перспектива и разумевање различитости у другачијем културном контексту или развијање способности за преиспитивање дискриминаторног деловања. Њиховим усвајањем сваки појединац остварује развој интеркултуралне комуникативне компетенције, без наглашавања тога да ли између наведених елемената постоји међуусловљена веза. Такође, сваки појединац цени групну једнакост, а интеркултуралну комуникацију види као темељну вредност у правцу остваривања бољег квалитета живота.

Према овом моделу, вредности допуњују знања неопходна за разумевање нпр. културног идентитета сваког појединца. Дијердорфова сматра да су таква знања „компатибилна са основним вештинама саморефлексије, артикулације различитости, асертивног преиспитивања дискриминаторних радњи и интеркултуралне комуникације уопште“ (Deardorff, 2006: 11).



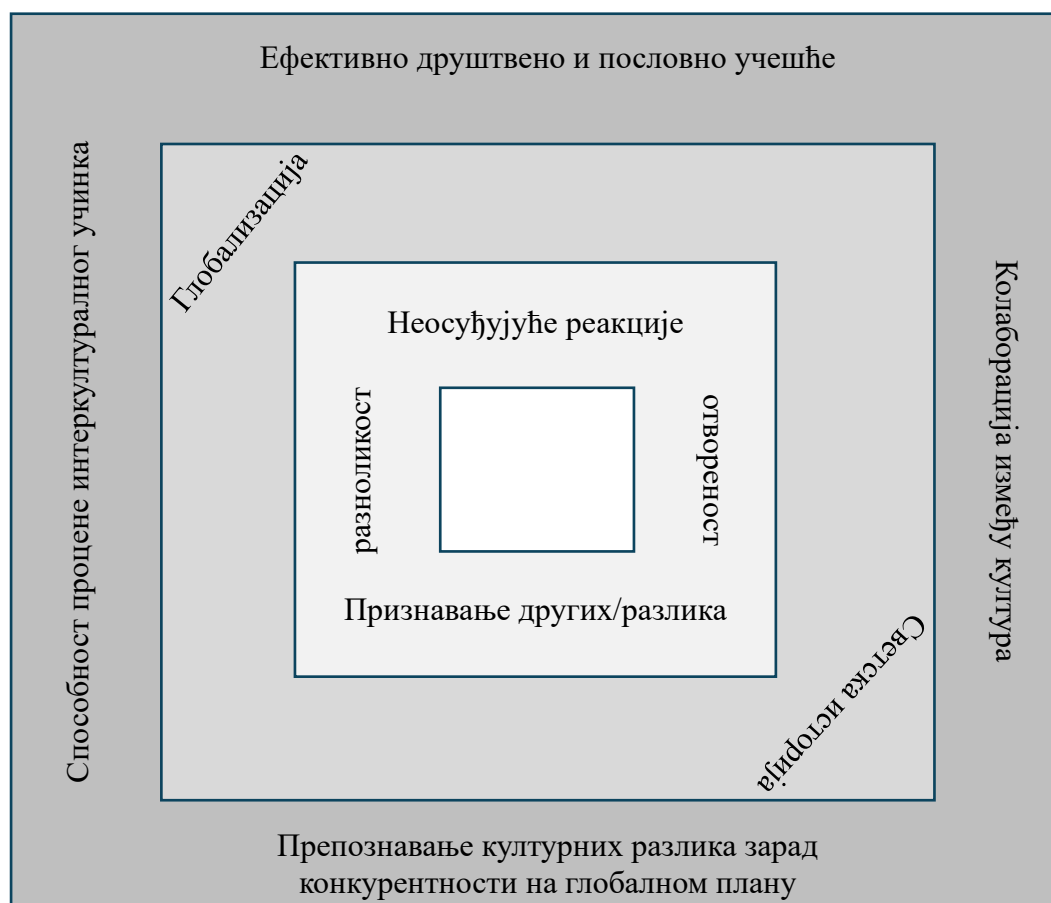
Слика 17. Модел предњег лица (Facework-Based model; Ting-Toomey & Kurogi, 1998)

Модел предњег лица (eng. Facework-based model; Ting-Toomey & Kurogi, 1998) (Слика 17) односи се на усвајање културно осетљивих знања и вештина, које се могу употребити у проблематичним интеркултуралним ситуацијама за превазилажење конфликта. Усвајање културно осетљивих знања упућује на дубоко (темелно) разумевање, до којег се долази проматрањем информације стечене путем личног искуства, па је један од главних концепата овог модела пажљиво слушање или пажљиво запажање (енг. mindful listening, mindful observation). Тиме се развијају аналитичка емпатија, отвореност према различитостима, мултидимензионални погледи итд. Компонентна знања тичу се разумевања различитости услед индивидуализма, колективизма, дистанце моћи. Од способности усвајања и развоја поменутих вештина и знања зависиће исход интеркултуралне комуникације и степен прикладности, ефикасности и обостраног задовољства.



Слика 18. Пирамидални модел интеркултуралне компетенције (Deardorff, 2006)

Према пирамидалном моделу интеркултуралне компетенције, који је осмислила Дијердорфова 2006. године (Слика 18), вредности попут поштовања културних различитости, отворености према људима из других култура, радозналости (представљене у доњем делу пирамиде) усвајају се слушањем, запажањем, тумачењем, анализом, процењивањем и повезивањем (вештинама представљеним на другом пирамидалном нивоу) и њима се остварује прижељкивани интерни исход (нпр. флексибилност, емпатија, прилагодљивост, етнорелативни став), односно прижељкивани екстерни исход (ефикасна и прикладна интеркултурална комуникација). Дакле, прижељкивани екстерни исход, односно способност остваривања ефикасне интеркултуралне комуникације којом би се могло доћи до остваривања личних или професионалних циљева, зависиће од тога да ли је појединац развио особине попут флексибилности, емпатије, прилагодљивости или етнорелативних ставова.



Слика 19. Модел глобалне компетенције (Hunter, White & Godbey, 2006)

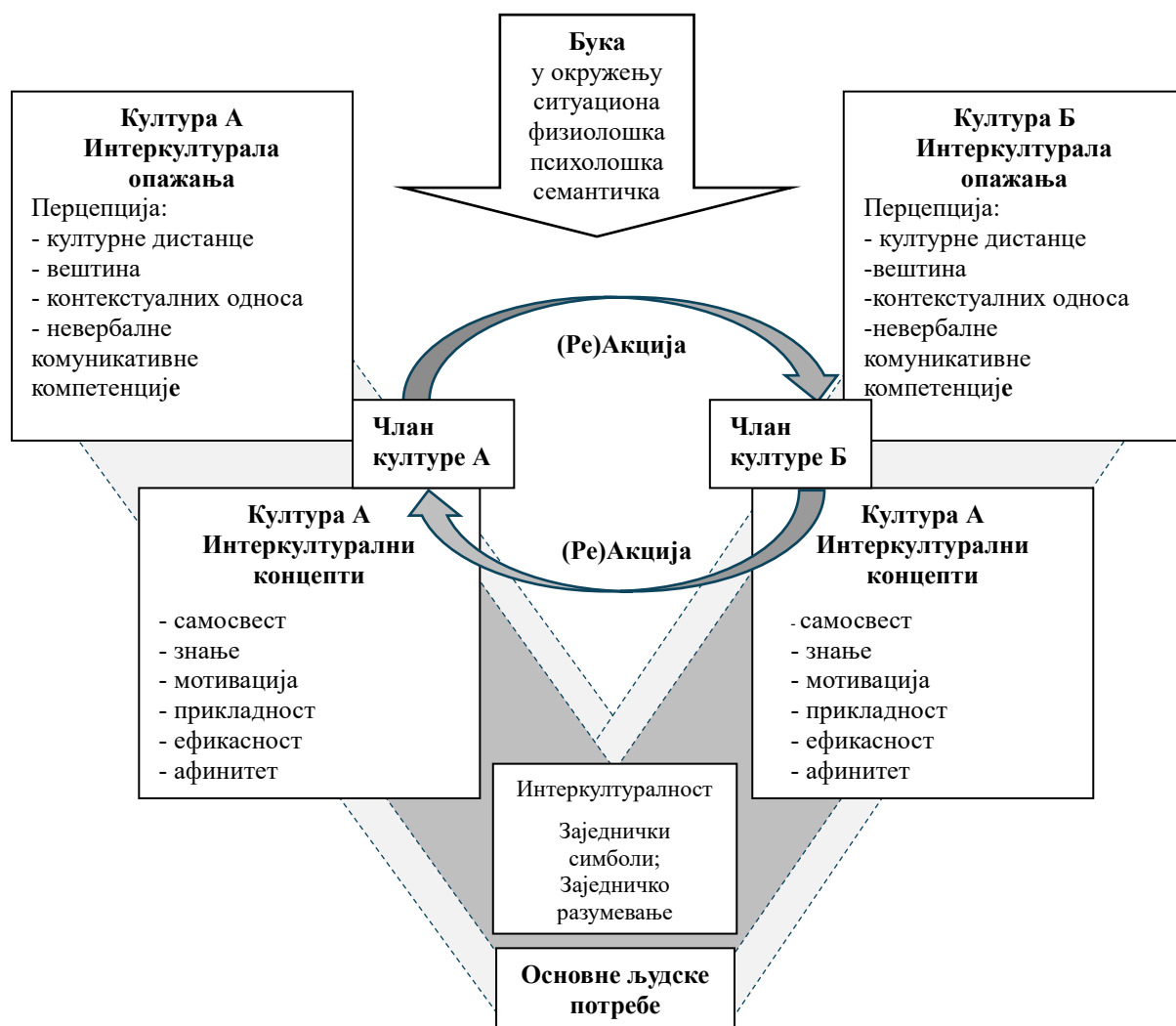
Према моделу глобалне компетенције Хантера, Вајта и Годбеја (Hunter, White & Godbey, 2006) (Слика 19), основне компетенције рефлектују став да сваки појединац, пре него што закорачи у туђу, мора најпре разумети властиту културну кутију (енг. cultural box) (Hunter, 2006: 279). Дакле, појединац мора прво познавати властиту културу да би могао да сагледа и поштује туђу. По Хантеру, свака индивидуа осматра туђу културу кроз призму властите. Тако они културни обрасци, норме, ставови према различитостима које преузимамо из примарне културе обликују наше понашање у интеркултуралним контактима и комуникацији, одређујући да ли ћемо моћи ефикасно да функционишемо и комуницирамо у глобалном окружењу. Такође, један од главних концепата који, према овом моделу, дефинише способност сналажења у глобалном окружењу и који је стављен изнад потребе знања страних језика, јесте познавање светске историје. Знање историје света припрема сваког појединца да идентификује и разуме културне диференцијације и да развије потребне вештине (као, на пример, заузимање неосуђујућег става), са циљем да превазиђе разлике јер управо историја, као саставни део сваке културе, код припадника различитих култура обликује обрасце понашања и размишљања, као и начин комуникације.

Предност компонентних модела јесте у томе што јасно прецизирају који елементи су неопходни за развој интеркултуралне комуникативне компетенције, али не прецизирају који је ниво владања овим елементима потребан за развој интеркултуралне компетенције.

2.12. Кооријентацијски модели интеркултуралне комуникације

Кооријентацијски модели интеркултуралне комуникације као главни концепт истичу кооријентацијске процесе који се дешавају када људи различите културне припадности покушавају да остваре међусобно споразумевање на основу неког заједничког референтног конструкта. У даљем тексту ће бити представљена два кооријентацијска модела:

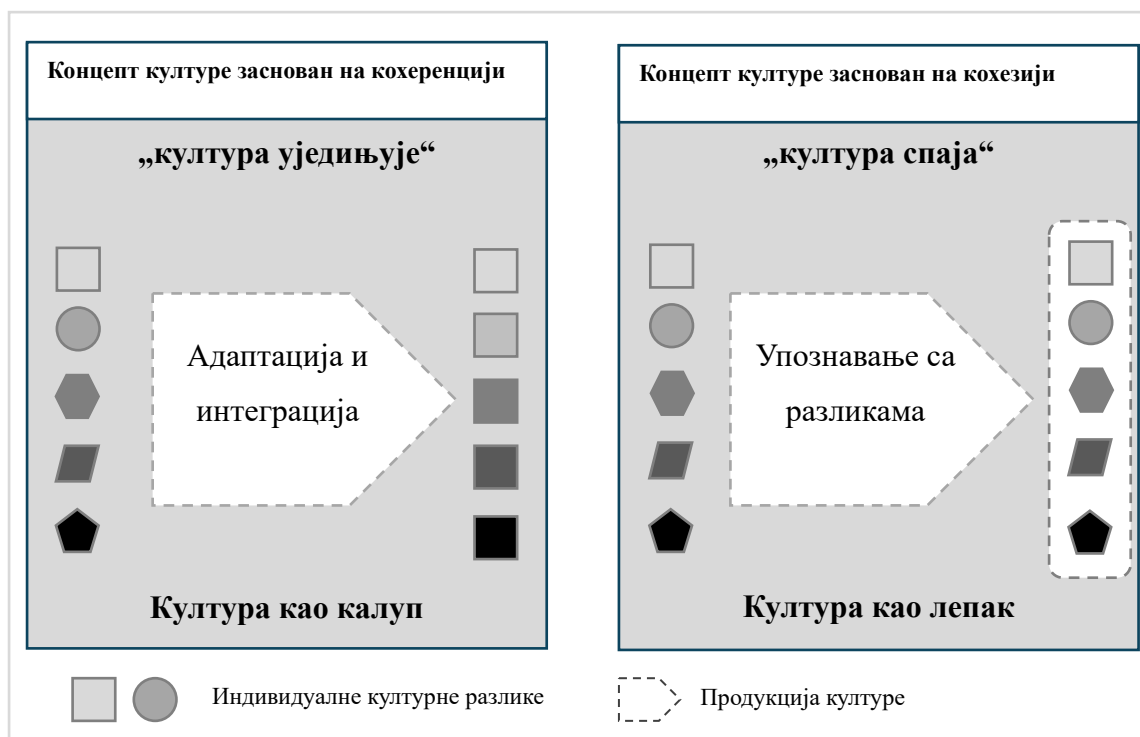
1. Модел интеркултуралне компетенције за стратешко управљање људским ресурсима (Kurka, 2008) и
2. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције који се заснива на дихотомији кохеренција–кохезија (Rathje, 2007).



Слика 20. Модел интеркултуралне компетенције за стратешко управљање људским ресурсима (Kurka, 2008)

Према моделу интеркултуралне компетенције за стратешко управљање људским ресурсима (Kurka, 2008) (Слика 20), интеркултурална комуникативна компетенција је врста управљања која омогућава члановима различитих културних система свест о властитом културном идентитету и културним разликама, као ефикасну и прикладну интеракцију једних са другима у разноликом културолошком контексту, усаглашавајући значење различитих симболичких система зарад остваривања обостраних успешних односа (Kurka, 2008: 16). Купкин модел полази од претпоставке да сви људи имају сличне потребе, независно од њихове културне припадности, као и да универзални конструкти, као што су вербална и невербална комуникација, познавање страних језика и друго, утичу на развој интеркултуралне

комуникативне компетенције, под условом да се усагласи значење симболичких система у изворној (А) и циљној (Б) култури.



Слика 21. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције који се заснива на дихотомији кохеренција–кохезија (Rathje, 2007)

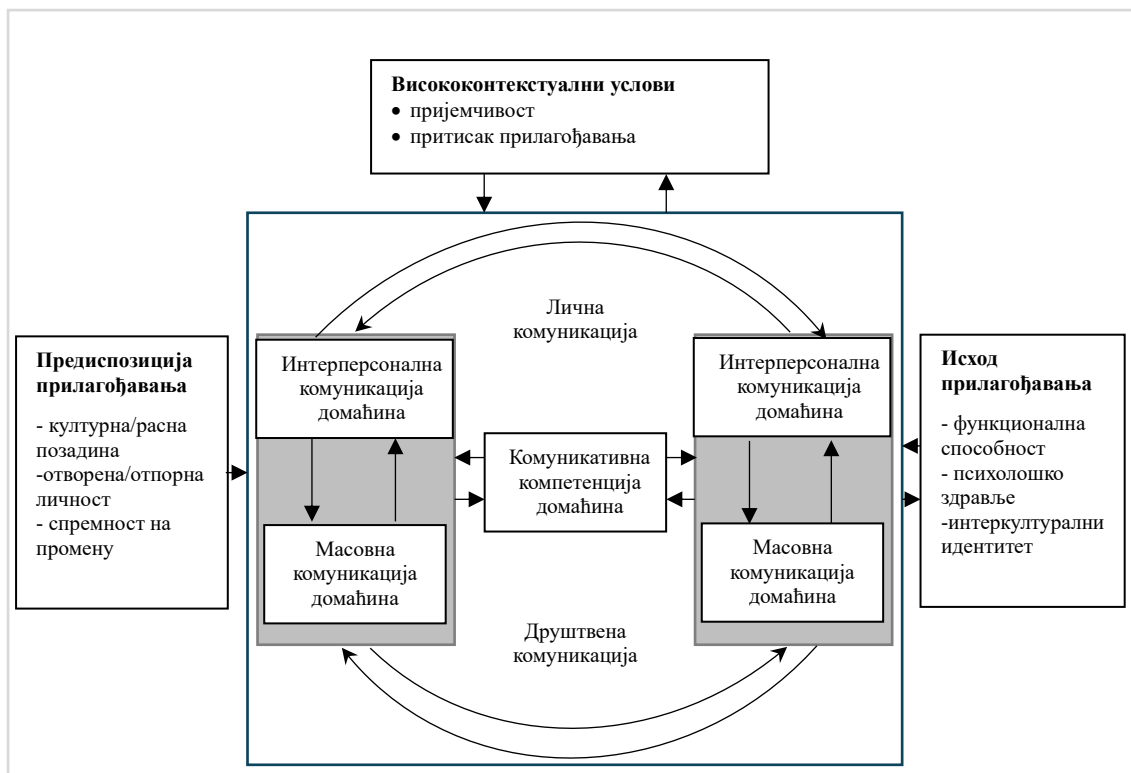
Према моделу интеркултуралне комуникативне компетенције који се заснива на дихотомији кохеренција–кохезија (Слика 21), континуирана интеркултурална адаптација и интеграција производе одређени степен кохеренције између њених чланова (лева страна модела). Исти процес производи и кохезију и одржавање културних разлика (десна страна модела). Одржавање интеркултуралног односа (који карактеришу и двосмислености, неизвесност, несигурност) умногоме зависи од управљања и балансирања наведених елемената, а обострано разумевање између припадника различитих култура није могуће без улагања труда свих учесника у интеркултуралној комуникацији да превазиђу разлике. У вези с тим, Дијердорфова истиче да „чланови једне културе разумеју разлике у оквиру властитог културног вишезаједништва, и то на начин на који припадници других култура нису у стању да разумеју“ (Deardorff, 2009: 19). Тиме се ствара основ за неспоразуме у интеркултуралном контакту, па учесници у интеркултуралној комуникацији морају уложити свестан напор да превазиђу разлике. Зато се дијалектички и комплексан однос културне тензије не сме упрошћавати.

2.13. Адаптацијски модели интеркултуралне комуникативне компетенције

Адаптацијски модели интеркултуралне комуникативне компетенције нагласак стављају на, као што и сам назив сугерише, процес адаптације, као главни критеријум за остваривање и развој интеркултуралне комуникативне компетенције. У наставку ћемо размотрити карактеристике четири различита адаптацијска модела интеркултуралне комуникативне компетенције:

1. Кимов модел интеркултуралне комуникативне компетенције (Intercultural Communicative Competence Model, Y. Y. Kim, 1998);
2. Модел интеркултуралног комуникативног прилагођавања (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles & Coupland, 1988);
3. Модел акултурације става (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989) и
4. Проширени модел релативне акултурације (Navas, 2005).

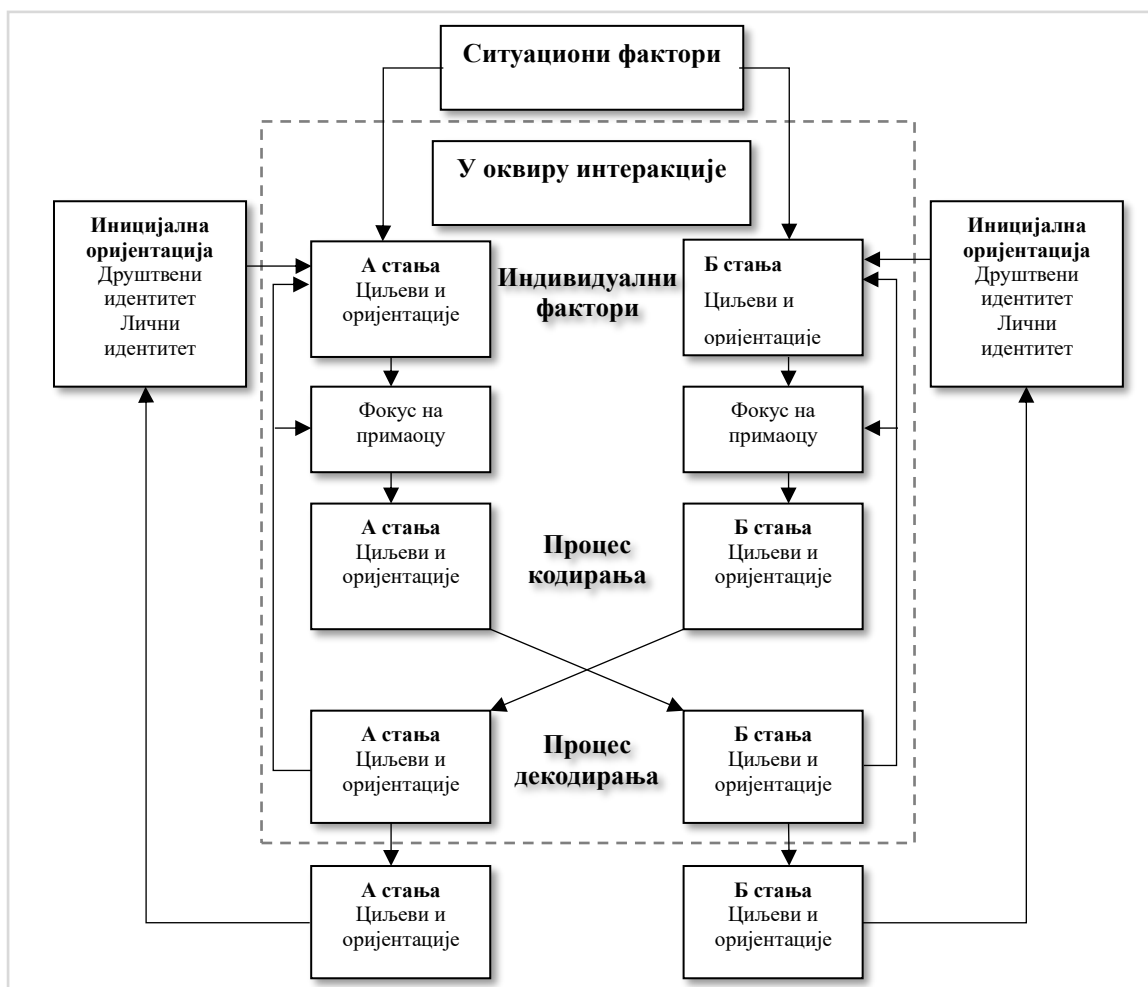
Према Кимовом адаптацијском моделу интеркултуралне комуникативне компетенције (Слика 22), индивидуалне предиспозиције, као што су, на пример, културна/расна позадина, отворена и отпорна личност или спремност на промене, припремају учесника у интеркултуралном контакту да путем средстава масовне комуникације (рецимо, путем друштвених мрежа) или у интерперсоналној комуникацији преносе поруке, развијају интеркултуралну компетенцију и идентитет. Аутор овог модела предлаже да успешност адаптације зависи од контекстуалних услова, као што су, на пример, степен притиска прилагођавања доминантној култури и способност толерисања друштвених разлика, са циљем да се предности интерперсоналних и друштвених ресурса у процесу интеркултуралне комуникације најадекватније искористе (Kim, 1988).



Слика 22. Кимов модел интеркултуралне комуникативне компетенције

(енг. Intercultural Communicative Competence Model; Kim, 1988)

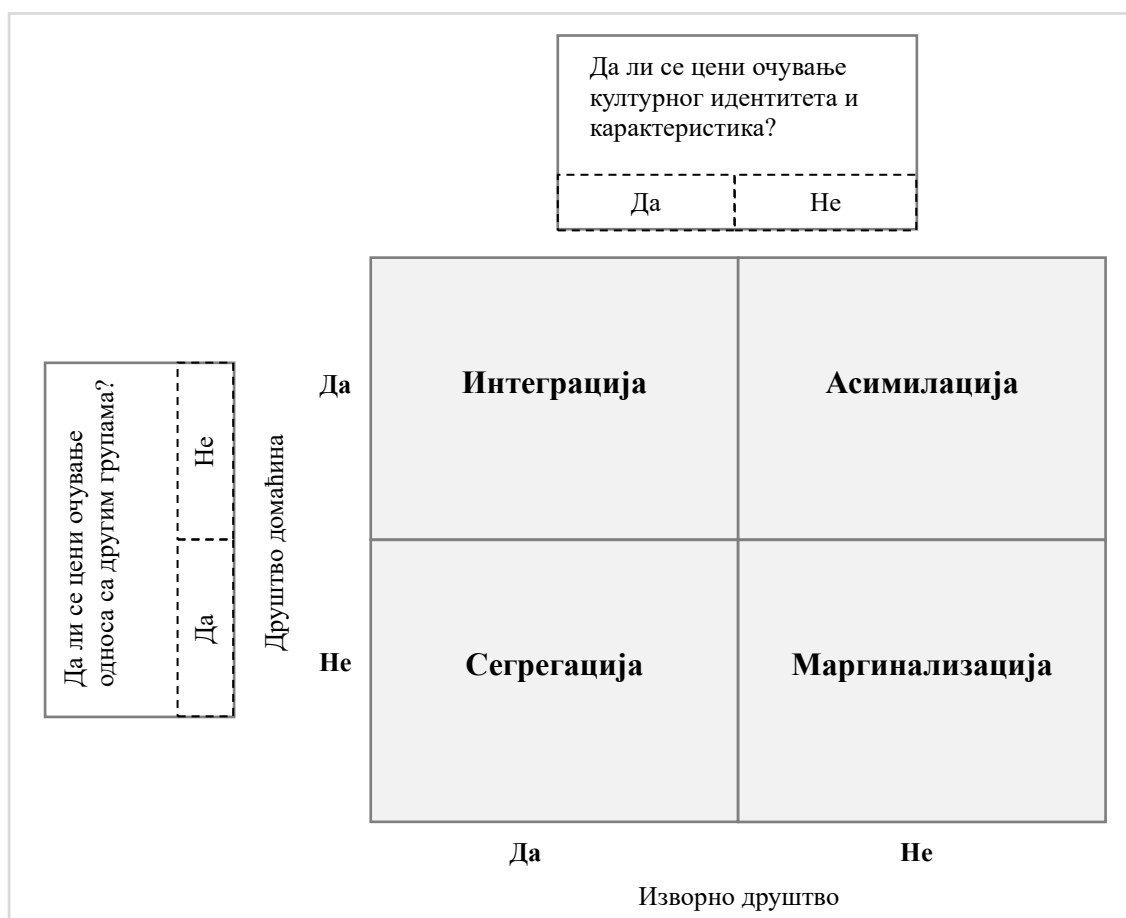
Према моделу интеркултуралног комуникативног прилагођавања (Слика 23), који су осмислили Галоис и сарадници (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles & Coupland, 1988), од учесника у интеркултуралном контакту се очекује да прилагоде стил комуникације другим учесницима, при чему је притисак најчешће на припаднику недоминантне културе, који стил комуникације треба да прилагоди припаднику доминантне културе. Стога прилагођавање другој култури насупрот очувању властитог културног модела представља комплексан задатак.



Слика 23. Модел интеркултуралног комуникативног прилагођавања (Gallois, Franklyn-Stokes, Giles & Coupland, 1988)

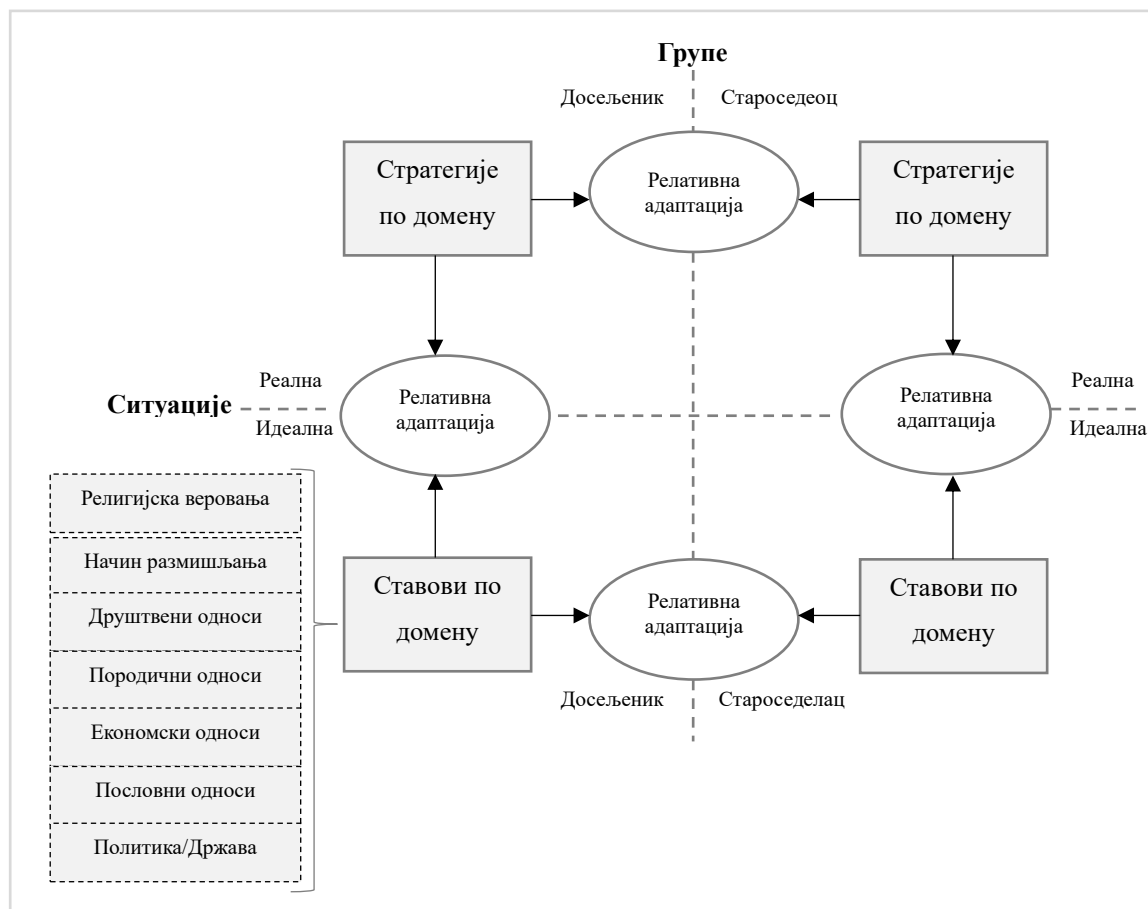
Бери и сарадници (Berry, Kim, Power, Young & Вујаки), аутори модела акултурације става (Слика 24), разликују четири потенцијална стила акултурације:

- а) *Асимилацију*, која подразумева усвајање културног идентитета доминантне културе;
- б) *Интеграцију*, која указује на могућност тога да свака културна група задржи властити идентитет, уважавајући при томе и туђе културне идентитете;
- в) *Сепарацију/сегрегацију*, код које постоји тенденција ка очувању властитог културног идентитета и незнатно интересовање за статус друге културне групе;
- г) *Маргинализацију*, где не постоји доминантна жеља за очувањем властитог културног идентитета нити жеља за преузимањем туђег културног идентитета.



Слика 24. Модел акултурације става (енг. Attitude acculturation model; Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989)

Проширени модел релативне акултурације, који је осмислио Навас 2005. године, полази од претпоставке да је важно очување културног идентитета обе културне групе (доминантне и недоминантне). Притом, припадници обе културне групе испољавају реалне и идеалне преференце у односу на седам главних домена овог модела (религијска пракса и веровања, начин мишљења, друштвени односи, породични односи, економска активност, рад, политика и држава). Јасно је, међутим, да идеалне тежње и замисли једне групе неће бити нужно подударне са идеалним тежњама и замислима друге групе. Да ли ће се интеркултурална комуникативна компетенција развијати или не, зависиће од тога да ли су стратегије (нпр. интеграција, асимилација, сегрегација или маргинализација) које примењује једна културна група усаглашене са идеалним тежњама друге културне групе.



Слика 25. Проширени модел релативне акултурације (енг. Relative acculturation extended model; Navas, 2005)

Адаптацијски модели интеркултуралне комуникације служе да илуструју како појединци прилагођавају властито комуникативно понашање и стил комуникације саговорницима који долазе из различитих култура при чему развој интеркултуралне комуникативне компетенције сваког појединца као и исход интеркултуралне комуникације зависи од нивоа прилагођавања на основу претходно стеченог искуства у интеркултуралној комуникацији.

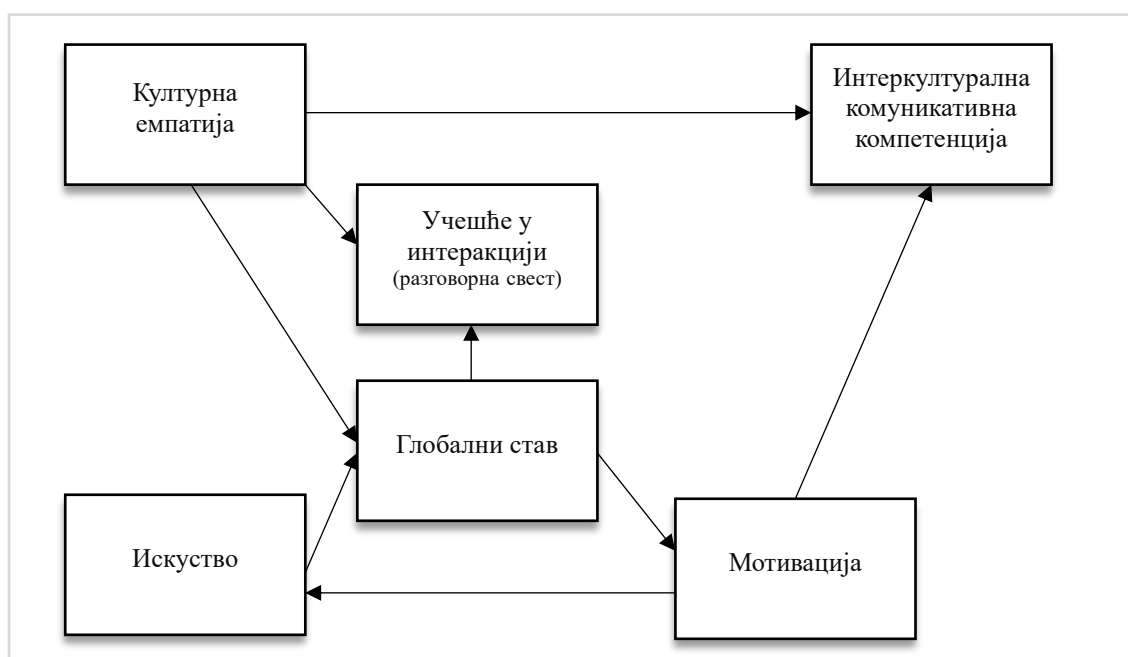
2.14. Модели необавезне путање (Casual path models)

У наставку рада ће бити речи о моделима необавезне путање, односно о моделима интеркултуралне комуникације који представљају развој интеркултуралне комуникативне компетенције у виду линеарног система. Разликујемо пет модела необавезне путање, а то су:

1. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције (енг. Model of Intercultural Communication Competence; Arasaratnam, 2008);

2. Модел интеркултуралне комуникације на основу квалитета односа (енг. Intercultural Communication Model of Relationship Quality; Griffith & Harvey, 2000);
3. Модел вишедимензионалне процесне промене (енг. Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence; Ting-Toomey, 1999);
4. Релациони модел интеркултуралне компетенције (енг. Relational model of Intercultural Competence; Spitzberg & Cupach, 1984);
5. Модел управљања анксиозности/неизвесности (енг. Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence; Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke, 1998).

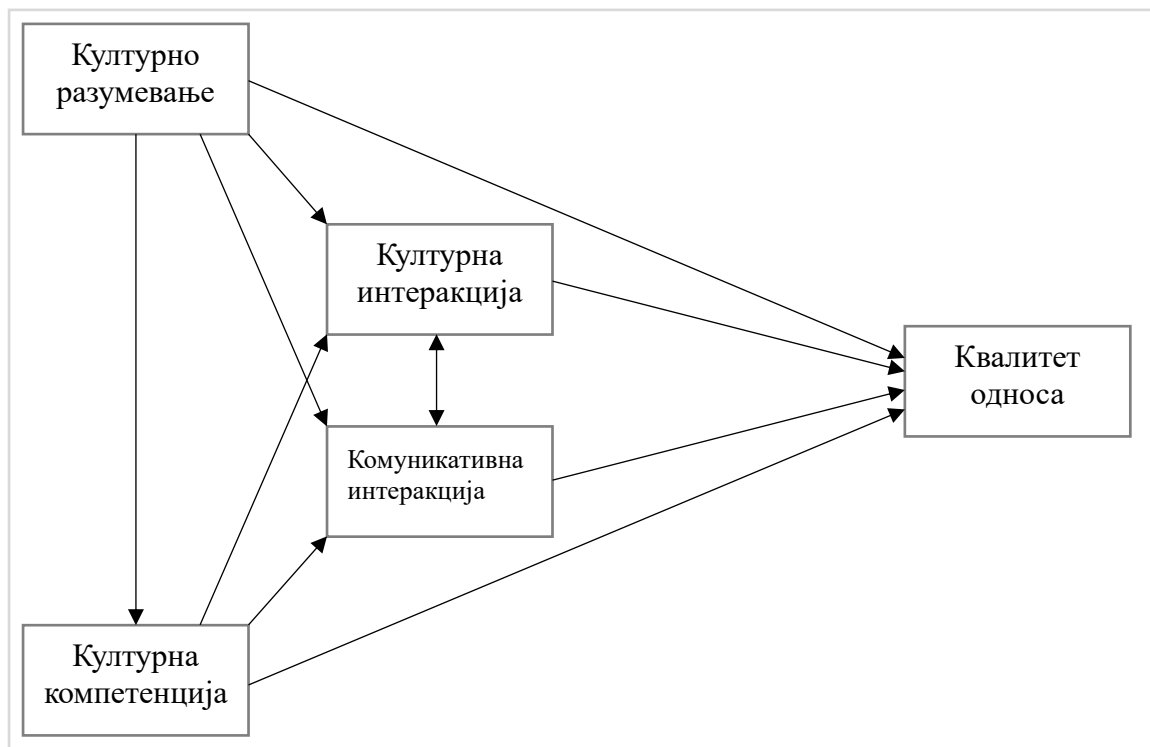
Према моделу интеркултуралне комуникативне компетенције, који је осмислила Арасаратнам 2008. године (Слика 26), на развој интеркултуралне комуникативне компетенције утиче емпатија – посредно и непосредно. Развијање интеркултуралне комуникативне компетенције зависиће од тога да ли учесници у интеркултуралном контакту испољавају висок или низак степен културне емпатије. Појединци са високим степеном културне емпатије боље ће одговорити потребама саговорника у интеркултуралној комуникацији од појединаца са ниским степеном културне емпатије. Такође, културна емпатија утиче на формирање глобалних ставова и тако непосредно утиче на интеркултуралну комуникацију. Поред тога, степен мотивације у интеркултуралној размени непосредно утиче на развој интеркултуралне комуникативне компетенције. Према овом моделу, развој интеркултуралне комуникативне компетенције заснива се и на личним искуствима саговорника у интеркултуралној комуникацији.



Слика 26. Модел интеркултуралне комуникативне компетенције

(Model of Intercultural Communication Competence; Arasaratnam, 2008)

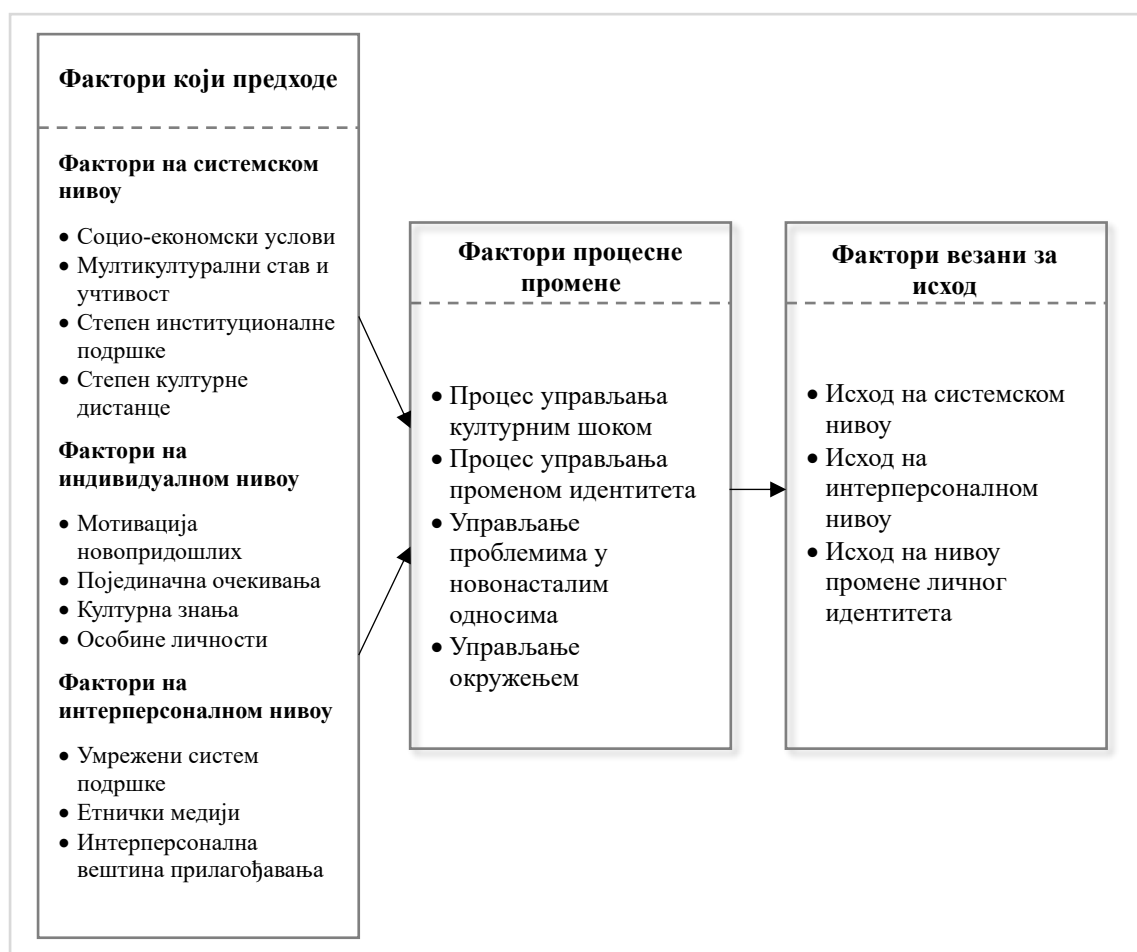
Према моделу интеркултуралне комуникације на основу квалитета односа (Слика 27), који су осмислили Грифит и Харви 2000. године, културно разумевање и комуникативна компетенција представљају два међуусловљена фактора која одређују квалитет односа у интеркултуралној комуникацији. Овде је интеркултурална комуникативна компетенција представљена као умрежени систем различитих интеркултуралних елемената који се мере на основу критеријума квалитета односа, при чему њихов квалитет зависи од нивоа културног разумевања и врсте културне и комуникативне интеракције која се у том процесу остварује. На пример, уколико је ниво културног споразумевања низак, квалитет односа у интеркултуралној комуникацији ће бити лош. Са друге стране, висок ниво културног споразумевања производи добар квалитет односа.



Слика 27. Модел интеркултуралне комуникације на основу квалитета односа (Intercultural Communication Model of Relationship Quality; Griffith & Harvey, 2000)

Модел вишедимензионалне процесне промене (Слика 28) идентификује три различите групе фактора. То су: 1) фактори на системском нивоу (социоекономски услови, мултикултурални став и учтивост, степен институционалне подршке, степен културне дистанце); 2) фактори на индивидуалном нивоу (мотивација новопридошних, појединачна очекивања, културна знања, особине личности); 3) фактори на интерперсоналном нивоу (умрежени систем подршке, етнички медији, интерперсонална вештина прилагођавања). Дакле, сви ови фактори стварају промене којима се може управљати адекватно или неадекватно, што одређује исход интеркултуралне комуникације. На пример, начин управљања културним шоком (да ли ће га појединац који долази у контакт са другим културама лако превазићи или ће доживети тежи облик културног шока који може бити озбиљан камен спотицања у интеркултуралној комуникацији) зависиће од индивидуалних фактора (као што су мотивација и индивидуална очекивања новопридошле особе), интерперсоналних фактора (постојања или непостојања система подршке) и системских фактора (природе социоекономских услова). Управљање процесом промене идентитета,

новим познанствима и односом према околини такође ће зависити од системских, персоналних и интерперсоналних фактора.

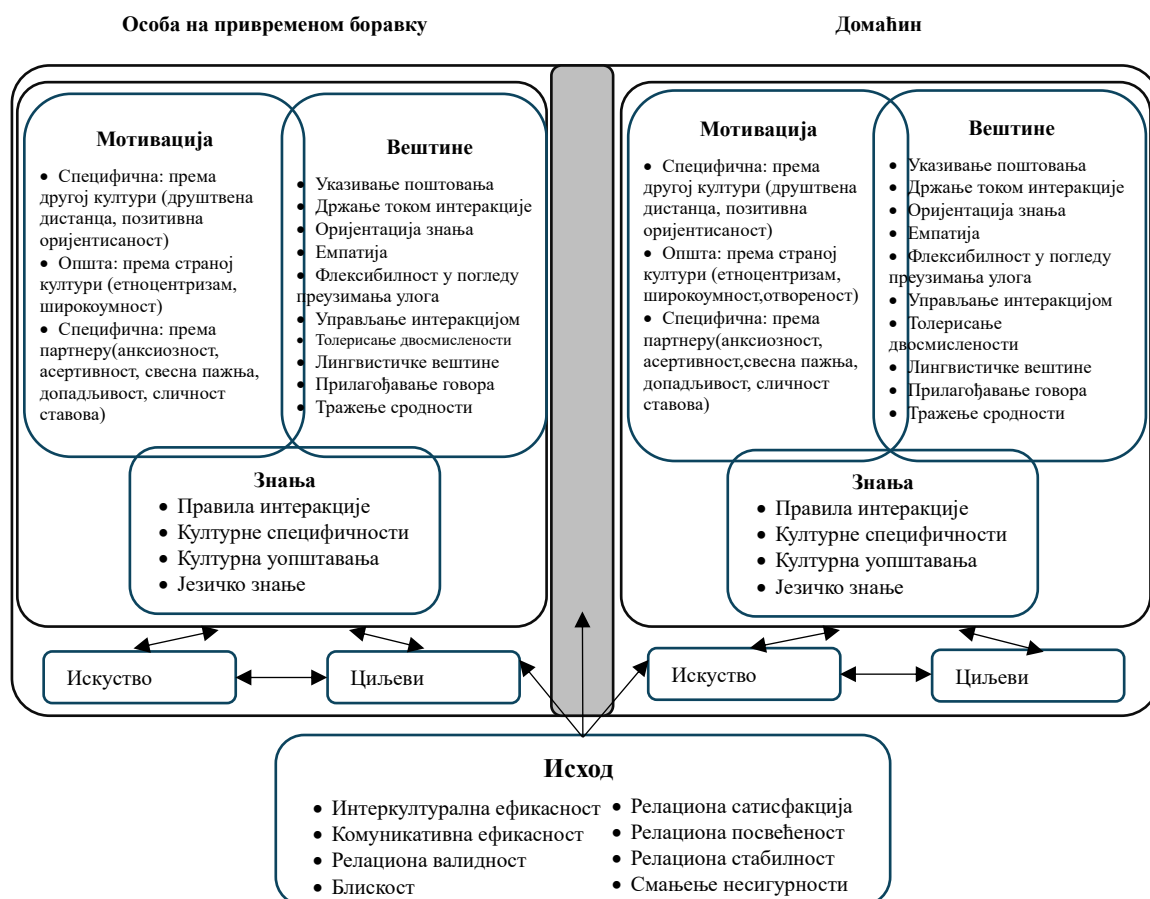


Слика 28. Модел вишедимензионалне процесне промене (Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence; Ting-Toomey, 1999)

Према релационом моделу интеркултуралне компетенције (Слика 29), мотивација (нпр. позитиван став према другим културама), знања (интеркултурална правила, језици, општа културна знања) и вештине (попут поштовања, емпатије, интеркултуралног држања, флексибилности у погледу улога, толерисања двосмислености) утичу на начин понашања обе групе предложене овим моделом (група досељеника и домаћина). Дакле, развој интеркултуралне комуникативне компетенције зависиће од мотивисаности, знања и вештина свих учесника у интеркултуралној комуникацији. Овај модел служи да објасни динамичке процесе у интеркултуралним односима између досељеника и домаћина који утичу на исход интеркултуралне комуникације и на развој интеркултуралне комуникативне

компетенције. Такође, релациони модел (Слика 29) идентификује три различита система, на основу којих се интеркултурална комуникација остварује. То су:

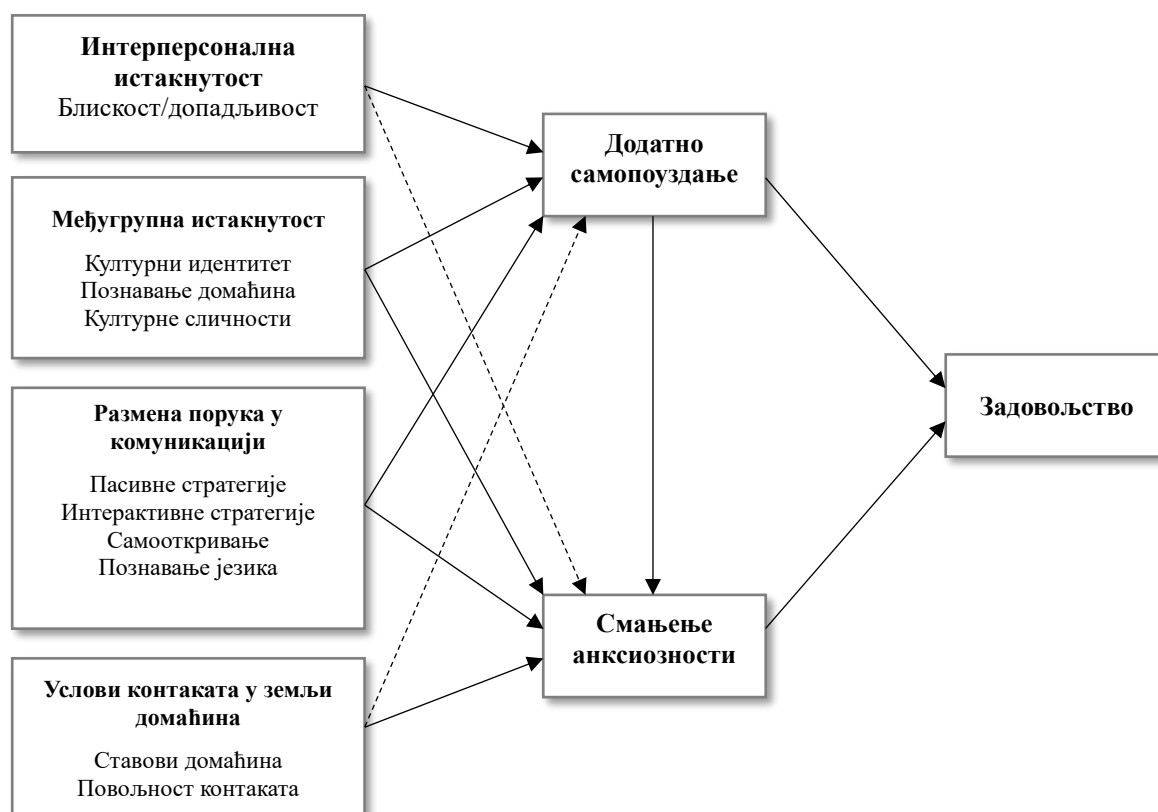
- а) *Индивидуални систем*, који обухвата особине сваког појединца који ступа у интеркултуралну комуникацију, као што су мотивација, самопоуздање, ефикасност, културно специфична знања и вештине;
- б) *Епизодни систем*, кога чине особине и карактеристике актера и коактера који учествују у специфичној епизодној интеркултуралној интеракцији. Фактори који поткрепљују мотивацију, знања и вештине у епизодном систему су проширења фактора обухваћених у оквиру индивидуалног система;
- в) *Релациони систем*, који обухвата компоненте које подупиру развој интеркултуралне комуникативне компетенције сваког појединца и читав распон односа и релација, не везујући се за једну одређену епизодну ситуацију. Међутим, између епизодног и релационог система ипак постоји јака корелација. Висок степен развоја интеркултуралне комуникативне компетенције у епизодној ситуацији производи стабилне и задовољавајуће односе у релационом систему, и обрнуто – низак степен развоја интеркултуралне комуникативне компетенције у епизодној ситуацији производи нестабилне односе у релационом систему.



Слика 29. Релациони модел интеркултуралне компетенције (Relational model of Intercultural Competence; Imahori & Lanigan, 1989; based on Spitzberg & Cupach, 1984)

Према моделу управљања анксиозности и неизвесности (енг. Anxiety / Uncertainty Management Model of Intercultural competence), који су осмислили Хамер, Вајзмен, Расмусен и Брушке (Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke) 1998. године, показује се да додатно самопоуздање и смањење анксиозности посредују у односима између четири групе фактора, а то су: 1) интерперсонална истакнутост (блискост, допадљивост); 2) међугрупна истакнутост (културни идентитет, познавање домаћина, културне сличности); 3) размена порука у комуникацији (пасивне стратегије, интерактивне стратегије, самооткривање, познавање језика) и 4) услови контаката у земљи домаћина (ставови домаћина и повољност контаката) (слика 30). Једна од претпоставки истакнута овим моделом јесте да уколико постоји блискост или допадљивост између људи различите културне припадности који ступају у интеркултуралну комуникацију, већа је вероватноћа успешног споразумевања и смањења анксиозности, и обрнуто. Такође,

уколико постоји културна сличност између људи који ступају у интеркултурални контакт, добро познавање језика на коме саговорници комуницирају и неосуђујући став домаћина, очекује се да се анксиозност смањује, а да самопоуздање расте, што води до успеха у комуникацији. Са друге стране, уколико су разлике доминантније од сличности, а саговорници нису на напредном нивоу познавања страног језика на коме комуницирају, анксиозност ће расти те самопоуздање опадати. У оваквим околностима могле би се очекивати потешкоће у комуникацији.



Слика 30. Модел управљања анксиозности/неизвесности (Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence; Hammer, Wiseman, Rasmussen & Bruschke, 1998)

У моделима необавезне путање, нагласак је стављен на анализу односа између различитих варијабли у интеркултуралној комуникацији које су представљене у виду линеарног система и међуусловљене су. Зато нам, модели необавезне путање помажу да откријемо посредне и непосредне односе између различитих варијабли и како ови односи утичу на исход интеркултуралне комуникације. Анализа необавезне путање различитих варијабли се најчешће користи за испитивање хипотеза у научним радовима из домена интеркултуралне комуникације.

3. ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

У овом делу рада биће описане стратегије увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика као и активности, вежбања и технике путем којих се интеркултурални приступ може интегрисати у наставу енглеског језика струке током часова редовне наставе или у виду допунске наставе у оквиру пројеката виртуелне размене или телеколаборације. Поред тога, биће приложени планови часова за подучавање интеркултуралне комуникације паралелно са језичким вештинама. Уз све то, у овом поглављу биће анализирани и други кључни принципи интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика као што је селекција уџбеника, могући начин оцењивања знања студената стечена путем интеркултуралног приступа али и знања и вештине наставника енглеског језика која су неопходна за успешно спровођење интеркултуралног приступа у пракси.

3.1. Стратегије увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика

У данашњем мултикултуралном свету, интеркултурална комуникација, односно комуникација између људи из различитих култура, постала је једна од најважнијих компетенција. Различити језици и културе доносе и разлике у концептуализацији и реализацији језичких категорија. Стога се настава енглеског језика више не може сводити на подучавање искључиво лингвистичких вештина, без уважавања културе као виталне компоненте језика. Потреба да се паралелно са лингвистичким вештинама студенти уче култури резултирала је настанком нове методе подучавања и учења енглеског језика, која се заснива на интеркултуралном приступу и омогућава паралелно развијање лингвистичких вештина и стицање знања о култури.

Већина заговорника интеркултуралног приступа у настави енглеског језика, попут Бајрама (2020), Лидикота и Скарвина (2013), Кремша (1999) и Крозета (1996), слаже се да је култура неодвојиви део језика. То потврђује и наш познати лингвиста Бугарски, истичући да је „сва култура створена захваљујући језику, кроз језик, а у великој мери и у језику“ (Bugarski, 2005: 17), при чему је „језик истовремено део

културе и медиј кроз који се она изражава“ (Markoš, 2012: 102). Међутим, као што постоји чврста веза између једне културе и језика, постоје и разлике између језика, односно између култура. Стога је учење страног језика истовремено и учење тих културолошких разлика и учење одређених комуникативних модела понашања, сматра Маркош (Markoš, 2012: 101). Без учења о култури учење страног језика било би непотпуно што и Брукс потврђује наводећи да би подучавање језика без подучавања културе било једнако учењу безначајних симбола, којима студенти могу приписати погрешна значења (Brooks, 1960: 85–86). Зато је потребно да, поред лингвистичких и граматичких вештина, студенти поседују знања о култури, те развијају интеркултуралне компетенције и свест о интеркултуралности јер једино путем ових конструката могу одговорити на захтеве комплексног окружења.

Под утицајем глобализације, модерна друштва бележе све веће присуство културних, језичких, етничких и друштвених различитости, које воде ка учесталим контактима између представника различитих група. Образовни систем снажно утиче на конституисање вредности и знања која ће студентима омогућити да одговоре на не тако једноставне услове које диктирају глобални трендови.

Као што усвајање језика није могуће без овладавања лингвистичким вештинама на лексичком, морфолошком и синтаксичком нивоу, комуникација са особама које долазе из различитих култура (у нашем случају са енглеског говорног подручја) неће бити могућа без развоја интеркултуралне компетенције. Дакле, способност успешне комуникације у мултилингвалном и мултикултуралном окружењу зависиће од способности студената да паралелно усвајају језичка, културолошка и комуникативна правила, јер су поред самог језика важни и „људи који користе језик, начин на који они живе, оно што раде, како размишљају и о чему сањају“ (Stern, 1992: 211). Иако је у погледу свега овога значај комуникативне методе неоспоран, природа и интензитет интеркултуралних и међујезичких контаката у свету који је постао глобално село ипак су утицали на промену начина учења страних језика.

Иако је јасно да студенти никада не могу остварити лингвистичку компетенцију на нивоу матерњих говорника, они могу развити драгоцене вештине опажања, тумачења и медијације које доприносе развоју „интеркултуралне комуникативне компетенције“ (Byram, 1997). У том процесу морају се руководити

корисним и реалистичним циљевима. На пример, како наводи Корбет, радна група у Енглеској и Велсу утврдила је циљеве курикулума наставе модерних језика тако да у потпуности одговарају интеркултуралном приступу (Corbett, 2003: 3). Установљено је да ученици морају имати прилику:

1. да поштују сличности и разлике између властите културе и циљне културе (заједница и земаља где се циљни језик говори),
2. да се идентификују са искуствима и перспективом људи који долазе из земаља и заједница где се циљни језик говори и 3. да искористе ово знање за развој објективнијег погледа на властите обичаје и начине мишљења (Byram 1994: 15).

Вештине друштвеног запажања и тумачења друштвене реалности такође представљају значајно упориште за подучавање лингвистичких вештина (читање, писање, слушање и говор). Поред тога, Самовар и његови сарадници чине преглед техника за успешну имплементацију интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (Samovar et al., 2017: 364–365). Они истичу да је важно следеће:

- Развој адекватног става (препознавање сопственог понашања као културно заснованог и могуће различитог, подизање самосвести и знања о културним разликама, континуирано излагање студената другим културама зарад унапређења толеранције и разумевања);
- Промовисање конверзације на тему културе (подизање свести студената о сопственој и другим културама, њихово укључивање у дискусију о културним разликама и сличностима, спровођење активности које захтевају учешће студената и заступљеност свих културних група);
- Упозоравање на могућност културног конфликта (препознавање могућности конфликта и неспоразума заснованих на културним разликама, промовисање толерантног става према културним различитостима, успостављање јасних правила дискутовања у учионици, наглашавање потребе непристрасног става према веровањима, вредностима и понашању људи различитог културног порекла);
- Промовисање свесности о различитим заједницама (промовисање свесности о породичном окружењу студената, скретање пажње на то да културни стереотипи које усвајамо у породици могу представљати извор неспоразума

у учионици, позивање независних учесника да говоре о културно повезаним темама);

- Пружање одговора на културну различитост студената – препознавање различитих стилова учења и прилагођавање наставних средстава, укључивање наставних активности које илуструју културне разлике, препознавање културних варијација и различитих стилова комуникације и прилагођавање наставних средстава (Исто).

Са мишљењем Самовара и његових сарадника слаже се Корбет (Corbett, 2003: 30), који говори о важности редефинисања циљева наставе страних језика тако да они одговоре на потребу развоја интеркултуралне комуникативне компетенције. Стога је битно да се бавимо: 1. темама из домена културе, које су интересантне и мотивишуће (нпр. проучавањем тога како се лични и групни идентитети и вредности конструишу), 2. акултурацијом (односно способношћу функционисања у другој култури паралелно са очувањем властитог културног идентитета) и 3. подизањем културне свести, као веома важним аспектом образовања (Исто).

Са ставовима претходних аутора (Samovar et al., 2017; Corbett, 2003) поклапа се виђење Бајрама (Bugar, 1997: 34), који истиче да настава страних језика усмерена ка развоју интеркултуралне комуникативне компетенције мора обухватати:

1. Знање о себи и о другима, о томе како интеракција настаје и познавање односа појединца према одређеном друштву и култури;
2. Знање у погледу тумачења и повезивања информација;
3. Знање у вези са политичким консеквенцама образовања те развој критичке свести о различитим културним обрасцима;
4. Знање у вези са најадекватнијим начином откривања културних информација;
5. Знање начина да релативизујемо себе и уважавамо ставове и веровања других.

Дакле, сви наведени аутори – заговорници интеркултуралног приступа у настави језика сагласни су са тим да се од студената очекује да стичу нова знања у вези са циљном културом, да развијају вештине предвиђања понашања својих

саговорника у новом друштвено-културном окружењу, уз критички осврт и уважавање или макар толерисање ставова других (што је применом комуникативне методе у настави страних језика било занемарено).

Још један од разлога површног разумевања референтног оквира и културне праксе циљне културе који доводи до ограниченог знања језика и могућих неспоразума у комуникацији јесте разлика у концептуализацији и реализацији језичких категорија. Језик је неодвојиво повезан са системом концептуализације и неминовно је да ће обрасци концептуализације усвојени из матерњег језика и изворне културе утицати на употребу и избор стратегија у другом језику. Говорници који долазе из колективистичких култура ће, на пример, бирати да употребе заменицу „наш“ како би нагласили осећај припадности некоме или нечему, иако контекст у страном језику захтева заменицу „мој“ (Beishamayum, 2010: 216). По Лејкофу и Џонсону (Lakoff & Johnson, 1980: 19), ниједна метафора се не може разумети или одговарајуће представити без отелотвореног људског искуства, при чему појам искуства не обухвата само индивидуална већ и колективна друштвено-културна искуства једне заједнице. Додатно, Ранович (Ranowic, 1999) упућује на то да речи имају два значења: прво, које је буквално и може се тумачити независно од друштвено-културног контекста, и друго, коме друштвени контекст даје додатно специфично значење. Уколико говорник, услед непоседовања релевантних културних знања, није способан да разуме прави смисао речи, односно прелазак из референтног у метафорично, симболично и поетско, може доћи до неуспеха у комуникацији, односно до неуспелог концептуалног трансфера из изворног у циљни језик (Markoš, 2012: 103).

Важно је напоменути да различите културе доносе разнолике обрасце понашања и размишљања који утичу на начин студентског решавања проблема и остваривања друштвеног контакта. Студенти различитог културног порекла поседују разноврсне стилове учења и усвајања знања. На пример, студенти из Србије ће током наставе највероватније седети мирно, писати белешке и неће бити слободни да преиспитују оно што им наставник говори. Међутим, уколико се појави макар један студент из, на пример, Сједињених Америчких Држава или Велике Британије, научен томе да су дебата, изношење сопственог става уз аргументацију, критичко размишљање, па чак и улажење у конструктивну расправу са наставником

прихватљиви начини понашања, може доћи до конфликта са наставником, јер већина наставника из Србије не охрабрује своје студенте да износе сопствена мишљења и да доминирају у дискусији. Студенти у Србији су васпитани тако да се хијерархија мора безусловно поштовати. Они наставника доживљавају као ауторитет и обраћају му се најформалније. Са друге стране, студенти навикнути да слободно размишљају сматраће да је неформални стил у обраћању наставнику прихватљив. У складу с тим, наставник енглеског језика који подучава студенте у мултикултуралној учионици мора располагати знањем за препознавање и прихватање свих ових различитости те прилагодити извођење наставе оном начину који одговара свим њеним учесницима и гарантује најповољнији исход у датим околностима, што се може остварити једино применом интеркултуралног приступа.

У идеалним околностима знање језика мора бити употпуњено знањем културе. Настава која се заснива искључиво на учењу језичких вештина и која занемарује културу неће оспособити ученике да превазиђу предрасуде и стереотипе који се могу јавити у комуникацији са људима различитог културног порекла. Са једне стране, стереотипи у интеркултуралној комуникацији имају улогу когнитивних пречица и помажу појединцима да се носе са сложеним околностима и стресом током процеса комуникације. На другој страни, нажалост, у интеркултуралној комуникацији превладавају негативни стереотипи, будући да културно специфична информација не може бити примењена на све припаднике одређене културолошке групе јер се тиме нарушава особеност сваког појединца. Савремена настава језика мора пружити знања и вештине које ће студентима помоћи да превазиђу предрасуде и стереотипе и понудити модел наставе који ће студенте унапредити у успешне интеркултуралне комуникаторе.

Међутим, интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика није тако једноставан задатак. Самовар и група аутора (Samovar et al., 2017: 61) предлажу три фактора пресудна за успешну комуникацију између припадника различитих култура, које настава језика која настоји да да адекватан одговор на комплексна мултикултурална окружења мора такође обухвати. То су:

1. Мотивација

Уколико је учесник интеркултуралне комуникације мотивисан неким вишим циљевима и позитивним ставом у комуникацији, они се очекивано могу позитивно

одразити на исход комуникације. У ситуацији када учесник комуникације као крајњи исход прижељкује пословну добит, добру оцену на факултету, поштовање или моћ, могуће је да ће уложити већи напор да превазиђе потенцијалне препреке и различитости у односу на оне који немају овакве циљеве.

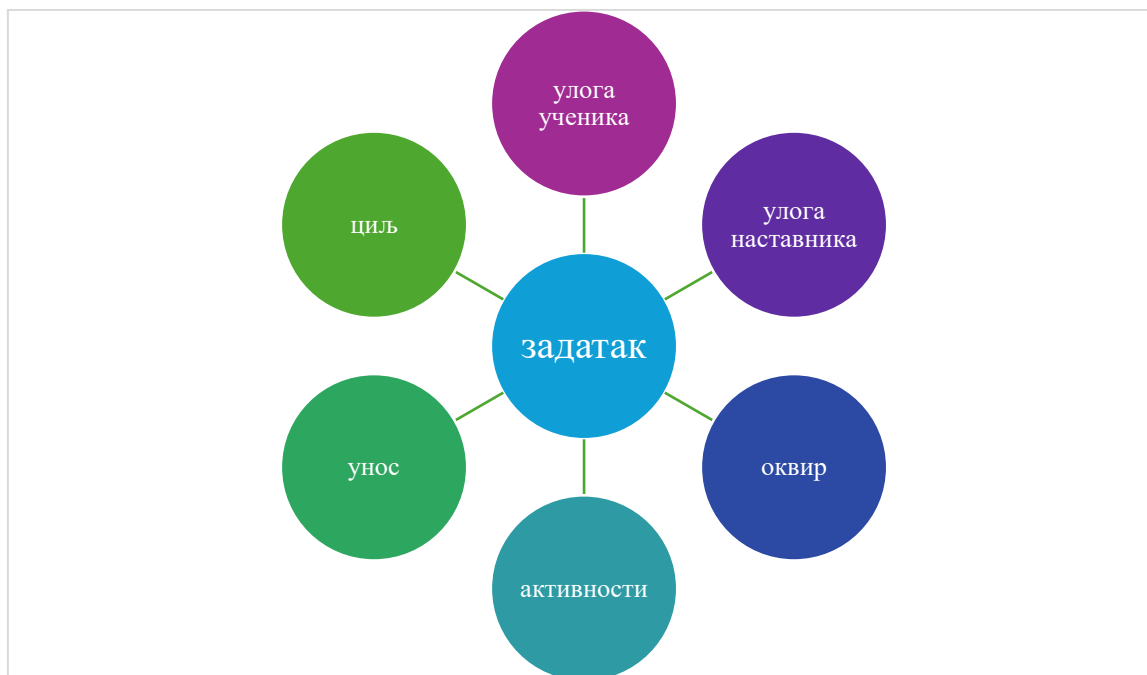
2. Знање

Да бисте, на пример, остварили успешну интеракцију са особом јапанске националности, добро ће вам доћи савети у вези са праксом даривања, коришћењем имена, препорученим понашањем приликом упознавања, неуправним говором, употребом визит-картица, важности хармоније и друштвене стабилности. Према Самовару, Портеру, Макданијелу и Роју, ова ставка, као и претходна, захтева позитиван став и мотивисаност да учимо о другим културама (Samovar et al., 2017: 64).

3. Вештине

Према мишљењу Самовара, Портера, Макданијела и Роја, битно је стицање вештине слушања, флексибилности у комуникацији и толеранције двосмислености. Да бисмо били успешни слушаоци, морамо бити свесни различитих стилова у комуникацији, обичаја, традиције и осталих аспеката условљених другачијом културом саговорника (Samovar et al., 2017: 64–65).

Уз све то, интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика не значи занемаривање комуникативне методе као средства инструкције, већ њену надоградњу. Тако је Нунан установио модел који је најпре био коришћен у настави језика која је реализована помоћу комуникативне методе (Nunan, 1989: 10–11).



Слика 31. Нунанова комуникативна метода (Nunan, 1989: 10–11)

Корбет предлаже усвајање и прилагођавање Нунановог модела (Слика 31) на начин који ће омогућити интеркултуралну инструкцију у настави језика (Corbett, 2003: 41–42). Овај модел обухвата низ елемената. То су:

1. Циљеви

Циљеви би обухватили интеркултурално истраживање и развој лингвистичких знања (на пример, истражити како свакодневна конверзација доприноси одржавању солидарности друштвених група или како се културне поруке преносе путем визуелних средстава).

2. Унос (*Input*)

То може бити писмени или аудио-текст који је темељ за дискусију, визуелно средство у виду слике која се тумачи. Реч је о аутентичном материјалу који обезбеђује наставник и који служи као мост између изворне културе и језика и циљне културе и језика.

3. Активности

Комуникативне активности се прилагођавају интеркултуралној инструкцији. Студенти у оквиру ових активности истражују задату тему, а затим путем презентације излажу своја сазнања. Овим активностима могу бити обухваћене симулације, играње улога, интервјуи.

4. Улога ученика

Улога ученика ће зависити од типа активности и оствариваће се у односу на степен одговорности који сваки студент може или мора преузети на себе у различитим развојним фазама. У почетку ће студенти зависити од подршке наставника, који ће им давати инструкције или примере на основу неког модела. У каснијим фазама студенти стичу самопоуздање и самостално могу организовати и спроводити интеркултуралне задатке.

5. Улога наставника

У раним фазама курса улога наставника биће да обезбеди аутентични материјал и језичка средства који студенти могу употребити да реконструишу културна понашања. У каснијим, завршним фазама курса од наставника ће се очекивати да надгледа активности и саветује, али ће централну улогу имати студенти.

6. Оквир

Интеркултуралне активности дозвољавају реализацију у различитим оквирима, од индивидуалног рада, преко рада у пару до групног рада (уз помоћ стратегија које унапређују индивидуални развој али и сарадњу са другима).

Поред Нунановог и Корбетовог модела, Банкс предлаже примену петодимензионалног модела, који се може користити за концептуализацију и развој курсева, програма, пројеката и као темељ за организацију наставе страних језика чији је циљ развој интеркултуралне комуникативне компетенције студената (поред лингвистичких вештина). Овај модел чине следећи сегменти:



Слика 32. Банков модел (Banks, 1999)

1. Интеграција садржаја

Интеграција садржаја односи се на увођење садржаја, концепата и вредности из различитих култура помоћу којих се илуструју принципи и теорије у вези са наставним предметом (у нашем случају са енглеским језиком), чиме се остварује интегрисање културних знања у процес наставе и учења. Неки предмети у оквиру друштвених наука, као што су они који се односе на учење страних језика, дозвољавају већу инклузију културних знања од других предмета.

2. Конструкција знања

Процес конструкције знања описује наставне активности које помажу студентима да истраже и разумеју како имплицитне културне претпоставке, референтни оквири и перспективе утичу на начин конструисања знања. Овај процес односи се на прихватање претпоставке да су сва знања социјално конструисана.

3. Педагогија једнакости

Педагогија једнакости одбацује парадигму културне депривације и омогућава наставне активности и педагошку праксу која поспешују напредак студената из различитих расних, културних, социоекономских и језичких група. Педагогија једнакости укључује низ наставних стилова и приступа који одговарају различитим стиливима учења студената.

4. Смањење предрасуда

Смањење предрасуда помаже студентима да развију позитиван став и учи их поштовању и прихватању различитости.

5. Оснажујућа школска култура

Овај сегмент подједнако оснажује припаднике различитих расних, етничких, социоекономских и језичких група, редефинишући тако постојећи школски систем.

Међутим, чак и поред очигледних предности и јасно дефинисаног референтног оквира за извођење наставе језика интеркултуралним приступом, у реализацији овог иновираниог вида наставе постоје одређене препреке. Као прво, интеркултурално образовање у нашој земљи није системски утемељено и институционализовано, а морало би бити. Наиме, због своје мултидимензионалне природе и мултиперспективног карактера, оно не може бити пуки „додатак“ образовању (Gašović et al., 2012: 14), већ интегрални део наставног плана и програма. Друга потешкоћа у вези је са неприлагођености уџбеника овом виду наставе. Стандардни уџбеници, нажалост, не могу представљати ослонац и релевантни материјал који би могао да помогне наставницима у организацији и извођењу наставе језика интеркултуралним приступом. Они наставници језика који су вољни да преиспитују постојећу школску праксу и концепт наставе језика морали би да уложе додатни напор и време да истраже и пронађу аутентични материјал на темељу којег се паралелно могу преносити знања о култури и знања о језику. Такође, наставници би се морали додатно усавршавати, јер им њихове факултетске дипломе не гарантују знања о култури (властитој и циљној) неопходна за подучавање језика овом методом. Уколико би и хтели да се додатно едукују и припреме за интеркултуралну интервенцију, сусрели би се са додатним потешкоћама. Наиме, обука наставника у правцу развоја интеркултуралних знања и вештина није системски организована нити обавезна. Ако постоји, своди се на мали број програма и пројеката које у школе доносе невладине организације и који могу укључити ограничени број наставника. Уз све то, образовни систем и школе овим програмима не придају нарочито велики значај (нпр. они се уопште не узимају у обзир приликом запошљавања, евалуације и оцењивања наставника). Усавршавање би зато умногоме зависило од самосталног залагања наставника да уче и напредују. Уз то, већина наставника ће бирати да се држи плана и програма за

извођење наставе енглеског језика и тешко ће се одлучити да самоиницијативно примењује неки иновирани приступ, који није интегрисан у курикулум.

Упркос чињеници да би у данашњем мултикултуралном окружењу знања о културним различитостима морала бити схваћена као суштинска знања наставничке професије, ни сами наставници врло често не показују нарочиту заинтересованост у правцу развоја интеркултуралних вештина и стицања интеркултуралних знања. Међутим, образовање за живот у мултиетничкој заједници и, уопште, за живот у свету различитости требало би да буде укључено у наставне програме студија на наставничким факултетима као део реформе високог образовања, односно у оквиру Болоњског процеса, као део националне стратегије образовања.

3.2. Изазови и потешкоће у примени интеркултуралног приступа у настави енглеског језика

Иако се може наслутити да не постоји савршени методолошки приступ за успешно подучавање и учење интеркултуралне компетенције у настави енглеског језика, ради се о потешкоћама које се могу превазићи, али би почетна тачка морала бити та да се изазови најпре идентификују и јасно дефинишу, у циљу изналажења начина за њихово премошћавање.

Почетни изазов налази се у непостојању општеприхваћене стратегије за промовисање интеркултуралних вредности и принципа уопште, па тако ни у систему образовања. Како наводе Гашовић и аутори, наш образовни систем не обезбеђује интеркултуралност и дијалог међу различитим етничким групама и културама. Њихова сарадња и комуникација није стратешки постављена, будући да интеркултурално образовање није интегрални део образовног система, школског курикулума нити је поседовање знања из области интеркултуралне комуникације критеријум који се узима у обзир приликом запошљавања и оцењивања наставника језика (Gašović et al., 2012: 41). Такође, да би примена интеркултуралног приступа у настави енглеског језика била доследна и успешна, интеркултурално образовање морало би бити системски организовано и признато као званични део плана и програма наставе. На нашим просторима за сада не постоји системска и доследна

примена интеркултуралних стратегија у настави енглеског језика. Самим тим, нема ни јасно постављених циљева наставе ни јасно дефинисаног начина оцењивања.

Такође, оно што додатно отежава имплементацију ове методе у пракси јесте наставничко непризнавање потребе да се интеркултурално образовање укључи у наставу енглеског језика. Поред тога, обука наставника за стицање вештина интеркултуралне комуникације није системска. Она готово да уопште не постоји. Како истичу Гашовић и њени сарадници: упркос чињеници да би управљање различитостима требало да буде схваћено као суштинска вештина наставничке професије, ни наставници/наставнице нису до сада показали нарочиту потребу за том врстом обуке. Приликом избора акредитованих програма наставници/наставнице дају предност уско стручним знањима или техничким вештинама потребним за подучавање у њиховом предмету, а занемарују вештине које јачају њихову интеркултуралну компетентност и способност да заједно живе и делују у друштву у којем постоје различитости (Gašović et al., 2012: 44).

Имплементација ове методе, чини се, зависи од добре воље појединих професора енглеског језика да у наставу интегришу интеркултуралне стратегије, активности, теме и садржаје. Међутим, јасно је да је овде реч о изузетку а не правилу и да интеркултурална знања наставника језика, као и студената, зависе од постојања системске организације обуке и наставе. Такође, како наводи Банкс, да би био у стању да подучава студенте интеркултуралној комуникацији, наставник/наставница мора да буде у стању да прво реконструише сопствени поглед на свет, а то значи другачији поглед на различите културе (Banks, 1999). Ово није нимало лак задатак. Стога не изненађује то што наставници због непостојања жеље да преиспитују сопствени поглед на свет, непостојања системске интеграције интеркултуралног приступа, нејасно постављених циљева интеркултуралног образовања, нејасно дефинисаног начина оцењивања вештина и знања стечених помоћу ове методе, чак и одсуства адекватних уџбеника за спровођење овог иновираниог приступа ипак махом прибегавају традиционалним наставним методама.

Интеркултурална реформа додатно је отежана и због могућих негативних ставова студената према другима. За овакву врсту промене важно је да студенти, уколико не препознају предности познавања и поштовања других култура, макар

буду спремни да толеришу различитости. Изградња позитивног става, уколико није остварена у породици (на основу чијег става о различитостима првобитно и сами изграђујемо властито мишљење о односу према другима), умногоме би зависила од утицаја образовног система и наставника, који би код својих студената могли да развију осећања толеранције и поштовања према припадницима других култура, стварајући тиме адекватну подлогу за усвајање интеркултуралних знања и учења. Стога је потребно преиспитати узрок доминантног негативног става младих према другима, нарочито према комшијским етничким групама. Треба утврдити да ли студенти довољно познају њихове обичаје и културне вредности или преовладава искривљено познавање историје и обрасци понашања који подстичу ксенофобију, етноцентризам, национализам и дискриминацију, што није плодно тло за изградњу толеранције, помирења и поштовања других, већ више наликује инструменту појединих политичких представника за манипулацију најосетљивијим делом становништва.

За развој интеркултуралних вештина, вредности и компетенције важно је да млади стекну другачију слику о друштву у коме живе људи различитог етничког и културног порекла и уверење да се њихово искуство културолошким контактима може обогатити и развијати. За студенте нису битна само академска достигнућа већ и невидљиви аспекти, као што је изградња вредности и ставова која ће им омогућити да академска знања успешно примењују у мултикултуралном животном и пословном окружењу данашњице.

Такође, камен спотицања у спровођењу интеркултуралних стратегија могао би бити стил учења на који су ученици навикнути, а у којем, због традиционалне образовне праксе и метода већине високошколских установа у нашој земљи, нема места критичком и аналитичком начину размишљања и усвајању знања.

Поред тога, препрека у спровођењу интеркултуралног приступа у настави енглеског језика може бити недостатак адекватних уџбеника. Уџбеници који се у нашој земљи користе у настави енглеског језика не заступају подједнако језички и културолошки садржај и зато наставницима нису користан ослонац за организовање наставе која интегрише интеркултурални приступ.

Напослетку, оцењивање оствареног напретка у разумевању интеркултуралне комуникације није нимало лак задатак, будући да се он не може оценити

стандардизованим тестовима. Оцењивање би морало бити стандардизовано јер се настава енглеског језика све чешће одвија у институцијама које настоје да издају дипломе које ће бити признате и у другим земљама и које би, у складу са тим, морале пружити гаранцију не само о језичким већ и о интеркултуралним вештинама и способностима студената. Ипак, оцењивање културне димензије знања и даље остаје један од запостављених сегмената. Стога, када је реч о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, оно представља изазов.

3.3. Одабир уџбеника

Културолошки садржај уџбеника који се користе у настави требало би да буде заступљен колико и језички. Како смо већ нагласили, ваљало би да уџбеници представљају мост који повезује изворну културу са циљном културом (у овом случају са културом енглеског говорног подручја). У вези с тим, Лидикот и Скарвино сматрају да би при селекцији уџбеника наставници требало да узму у обзир чињеницу да културолошки садржај у уџбеницима директно доприноси унапређењу комуникације између култура, да је уско повезан са језиком, те да помаже развоју релевантних стратегија учења и вештине запажања, поређења и рефлектовања (Liddicoat & Scarvino, 2013: 63). Међутим, упркос јасној потреби да уџбеници страног језика, као главно средство инструкције, подједнако заступају језички и културни садржај (изворну културу и циљне културе, односно културу енглеског говорног подручја), то најчешће није случај. Уочљиво је да се културни садржај заступљен у уџбеницима махом црпи из неколико специфичних култура и земаља у којима је енглески први језик, док изворне културе студената који уче енглески готово уопште нису заступљене. Ово може отежати разумевање интеркултуралне комуникације, јер да би студент разумео циљну културу, прво мора да разуме изворну културу. Дакле, како би потпомогао успешну примену интеркултуралног приступа у настави језика, језички и културни садржај уџбеника мора бити прилагођен специфичним потребама ученика. Тренутно доступни уџбеници немају интеркултурални фокус, уводе фрагментиране информације о циљној култури, а културу ученика готово да потпуно занемарују. Стога они не могу послужити као средство за премошћавање културних разлика.

Додатне вежбе и активности могу се преузети из других извора.⁵ Материјали који се могу користити за различите активности су аутентични текстови и видео-материјали (на пример, чланци из новина и часописа, фотографије, карикатуре и кратки видео-записи), као и Мудл (енг. Moodle), форуми, подкасти и апликације (Richards & Rogers, 2014: 35). Према Бакић Мирић, Јеврић и Ратковић Стевовић (2023: 108–109), наставници и сами могу осмислити посебна вежбања која би студентима омогућила да сачине упоредну анализу матичне културе са циљном културом, са посебним освртом на предрасуде и стереотипе, који би требало да буду неизоставни део подучавања. Поред тога, наставници би за поређење култура могли да користе тему или садржај из постојећих уџбеника, при чему би било важно да тему из уџбеника сагледају и разумеју са интеркултуралног становишта. Тако Бајрам наводи, тема спорта се може разматрати са различитих културолошких становишта – на пример, са позиције рода, односно тога да ли играју мушкарци, жене или оба пола (Byram, 2020: 89). Друге теме могу бити слично сагледане са интеркултуралног становишта. Дакле, у подучавању енглеског језика интеркултуралним приступом уџбеници не морају имати централну улогу, већ могу бити само помоћна средства.

3.4. Оцењивање

Примена иновираниог начина учења у подучавању енглеског језика као другог језика путем интегрисања интеркултуралног приступа, стратегија и активности условљава преиспитивање постојећег и примену новог начина процене знања студената. Дакле, нова метода учења и подучавања неминовно узрокује другачији приступ оцењивању, будући да настава нужно обухвата и оцењивање (Rea-Dickins, 2004: 249).

Међутим, оцењивање оствареног напретка у разумевању интеркултуралне комуникације није нимало лак задатак јер се напредак у њеном усвајању не може оценити стандардизованим тестовима – више се тиче описивања различитих елемената у вези са развојем интеркултуралне комуникативне компетенције студената. Такав описни метод не само да би могао бити користан за праћење

⁵ Књига *Introducing Language and Intercultural Communication* Џејн Џексон, објављена 2020, може бити добар избор за наставу јер, између осталог, обилује практичним примерима.

развоја интеркултуралне комуникативне компетенције студената већ би могао послужити за идентификовање предности и мана и помоћи у будућем планирању наставе. Како сматра Серку, то значи да оцењивање интеркултуралне компетенције код студената може имати, поред других, и стратешку функцију у области интеркултуралне наставе језика, чији концептуални принципи нису у потпуности обухваћени наставним планом и програмом (Sercu, 2005). С тим у вези, Бајрам предлаже оцењивање четири димензије развоја интеркултуралне комуникативне компетенције у настави енглеског језика (Byram, 1997:87). То су:

1. Знање о друштвеним групама, њиховим производима, пракси у култури ученика и култури говорника језика који се усваја и о општим процесима друштвене и индивидуалне интеракције;
2. Ставови који се односе на радозналост и отвореност, спремност да се одбаце неверице у вези са другим културама и веровање искључиво у сопствену културу;
3. Вештине тумачења и повезивања, које представљају способност тумачења дешавања у другим културама, те уочавање повезаности са дешавањима у сопственој култури;
4. Културна критичка свест, као способност критичке процене на основу експлицитних критеријума, перспективе и праксе у сопственој и другим културама и земљама (Исто).

У самопроцену онога што су научили да ураде као резултат интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика могу бити укључени студенти (чак могу водити дневник оствареног напретка). У процесу самооцењивања и самовредновања студенти користе повратне информације које долазе од наставника и вршњака те тако мониторишу властити развој, самостално уочавају властите предности и идентификују области у којима постоји простор за унапређење.

Европски оквир за оцењивање интеркултуралне компетенције (INCA, 2004) установио је шестодимензионалну скалу за оцењивање развоја интеркултуралне комуникативне компетенције, која обухвата: толеранцију различитости, бихевиоралну флексибилност, комуникативну свест, поштовање других и емпатију и три нивоа компетенције: основну (basic), средњу (intermediate) и потпуну (full). Као начин праћења интеркултуралног развоја, INCA оквир предлаже прављење

портфолија интеркултуралне компетенције учесника у интеркултуралној комуникацији. Портфолио интеркултуралне компетенције обухвата три категорије: пасош интеркултуралне компетенције (енг. Passport of Intercultural Competence), биографију интеркултуралне компетенције (енг. Biography of Intercultural Competence) и досије доказа интеркултуралне компетенције (енг. Dossier of evidence of Intercultural Competence). Поред портфолија, INCA оквир упућује на коришћење тестова за праћење развоја интеркултуралне компетенције, који се спроводе у виду упитника, сценарија или играњем улога. Упитници обухватају тврдње о интеркултуралним ситуацијама о којима се испитаници изјашњавају. Метода сценарија заснива се на неколико врста текстуалних и видео-сценарија о интеркултуралним ситуацијама. Од испитаника се захтева да прочитају или погледају видео-прилог интеркултуралног сусрета, а да затим одговоре на постављена питања у вези са прочитаним или прегледаним материјалом. Метода играња улога захтева од испитаника да симулирају интеркултуралну комуникативну ситуацију (док наставници надгледају ову активност и бележе запажања).

Фантини предлаже примену стратегија и техника за оцењивање интеркултуралне компетенције у настави језика које се спроводе након одређеног периода извођења наставе језика интеркултуралном инструкцијом (Fantini, 2009: 464). Ову стратегију чине:

- Отворена и затворена питања; Отворена питања, као што су, на пример, есеји, коментари, критике итд., нуде могућност опширнијег одговора, док у затвореним питањима испитаник бира неки од понуђених одговора и нема могућност да свој став изрази опширније.
- Објективне стратегије, које укључују бодовање (повезивање појмова, попуњавање празнина, питања које захтевају одговор тачан/нетачан, питања са више избора);
- Говорне или писмене активности (парафразирање, превод, есеј);
- Активне или пасивне активности; Разликујемо активности које захтевају активно учешће или ангажовање студената (на пример, прављење о одбрана Power Point презентација). С друге стране, у пасивним активностима наставник преузима централну улогу, надгледа и процењује интеркултуралну компетенцију својих студената.

- Индивидуалне или интерактивне активности (у паровима или групни рад); Пример индивидуалне активности био би вођење личних дневника о интеркултуралном развоју, док играње улога представља пример групне активности.
- Дијалог, интервју, дебата, разговор;
- Демонстрација, играње улога, симулација;
- Структурни или неструктурни теренски задатак или искуство;
- Упитници који захтевају самоевалуацију, вршњачку евалуацију, групну евалуацију или евалуацију наставника.

Такође, евалуација и оцењивање интеркултуралне компетенције могу се спроводити комбиновањем различитих задатака и формата, као што су аутобиографије, пројекти, етнографска запажања, интервјуи и упитници у оквиру којих се оцењују следеће компетенције: отвореност, флексибилност, лична аутономија, емоционална стабилност, моћ запажања, слушалачка оријентација, транспарентност, културна знања, лична аутономија, утицај и синергија (Schauer, 2016: 9). Ове компетенције процењују се на основу инструмента који садржи осамдесет ставки, које се деле на двадесет две вештине, става или области знања, који се другачије називају факторима. Од испитаника се захтева да одговоре на тест питање са три понуђена одговора у вези са наведеним компетенцијама, након чега добијају детаљан извештај у вези са резултатима тестирања.

Дијердорфова је један од аутора који сматра да се евалуација може вршити на основу интервјуа са студентима, студентских презентација и портфолија, запажања о прогресу на основу виђења припадника циљне културе, тестова пре и после интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика и вођења студентских дневника (Deardorff, 2006: 248). Она такође као средство за евалуацију предлага технику критичног догађаја, која подразумева да се од студената захтева да опишу интеркултурално искуство као критични догађај. У оквиру ове технике студенти описују своја осећања и ставове приликом интеркултуралног сусрета, али и анализирају туђу културу.

Поред методе критичног догађаја, за проверу развоја интеркултуралне компетенције користи се интеркултурална провера спремности (енг. Intercultural Readiness Check / IRC). У питању је упитник који на основу шездесет ставки

процењује четири кључна аспекта интеркултуралне компетенције: интеркултуралну осетљивост, интеркултуралну комуникацију, изградњу поверења и склоност ка сигурности (Van der Zee & Zee Brinkmann, 2004). Интеркултурална провера спремности спроводи се у виду онлајн упитника, након чега испитаници добијају детаљну анализу резултата тестирања која им може помоћи да унапреде интеркултуралну комуникативну компетенцију. Анализа обухвата питања: 1) колико је испитаник заинтересован за властиту културу и културу других људи; 2) колико су испитаници спремни да прилагоде стил комуникације у циљу задовољавања потреба саговорника који долазе из других култура; 3) колико су испитаници спремни да уложе напор да граде и побољшају односе са припадницима других култура; и 4) колико испитаници користе знања о културним разликама као извор учења.

Попут претходног теста интеркултуралне провере спремности, мултикултурални упитник личности (Multicultural Personality Questionnaire / MPQ) модел је који се користи да измери мултикултуралну ефикасност на скали културне емпатије, отворености, друштвене иницијативе, емоционалне стабилности и флексибилности (Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002). Мултикултурални упитник личности се такође спроводи у виду онлајн упитника и служи да предвиди колико су испитаници способни да се прилагоде људима из других култура.

Такође, кроскултурални инвентар прилагодљивости (Cross-Cultural Adaptability Inventory / CCAI) инструмент је помоћу кога сваки појединац може измерити властити потенцијал за кроскултуралну ефикасност. Овај модел обухвата четири димензије: емоционалну отпорност, флексибилност и отвореност, оштрину перцепције и личну аутономију (Williams, 2005: 361) и служи за процену способности испитаника да прихватају различитости и да се прилагођавају другим културама.

Поред ових метода, за мерење глобалне компетенције и интеркултуралне осетљивости појединца користи се и индекс интеркултуралне осетљивости (Intercultural Sensitivity Index) (Olson & Kroeger, 2001). Скала интеркултуралне осетљивости заснива се на следећим факторима: ниво укључености у интеркултуралну интеракцију, ниво поштовања културних разлика, ниво самопоуздања које испитаници испољавају приликом интеркултуралне

интеракције, ниво уживања које испитаници остварују приликом интеркултуралног сусрета и ниво свесне пажње коју испитаници показују приликом интеркултуралног сусрета.

Сви наведени модели могу се прилагодити тестирању развоја интеркултуралне компетенције студената. Уколико су параметри за евалуацију и оцењивање разнолики и добро избалансирани, омогућиће студентима да покажу развој интеркултуралне компетенције у односу на четири лингвистичке вештине (на пример, студенти остварују пажљиво слушање уз адекватан говор тела у групној дискусији). Стога је мало вероватно да ће лоше лингвистичке вештине спречити студенте да покажу развој интеркултуралне компетенције.

Као што је већ установљено, култура је комплексан феномен који утиче на начин размишљања појединаца, чега наставници који врше тестирање и спроводе евалуацију морају бити свесни. Врло је вероватно да ће културна припадност наставника утицати на то како они оцењују и процењују нечије знање. Зато се мора водити рачуна о томе да у процесу оцењивања принцип једнакости буде испоштован. Наставници морају бити непристрасни и обезбедити једнаке услове за све студенте у свим сегментима педагошког деловања, па тако и у оцењивању.

Један од разлога заговарања потребе оцењивања интеркултуралне компетенције у настави језика јесте и то што се настава енглеског језика све чешће одвија у институцијама које настоје да издају дипломе које ће бити признате и у другим земљама и које би, у складу са тим, морале пружити гаранцију не само о језичким већ и о интеркултуралним способностима студената. Стога не изненађује чињеница да последњих година национални и интернационални образовни оквири све чешће скрећу пажњу на потребу оцењивања и праћења развоја интеркултуралне комуникативне компетенције студената. Уз поменуте разлоге, ово се чини и због остваривања интеркултуралног дијалога и друштвене кохезије у модерним мултикултуралним друштвима.

И поред јасне потребе да се оцењује развој комуникативне компетенције студената и напора у правцу успостављања адекватног модела и метода евалуације, оцењивање културне димензије знања у настави енглеског језика остаје један од запостављених сегмената. У складу с тим, Серку истиче да је оцењивање интеркултуралне компетенције комплексна ствар и да је у тој области много више

питања него одговора (Sercu, 2004; Sercu, 2010). Ипак, бројни аутори, као што су Бајрам (Byram, 1997), Бајрам и Морган (Byram & Morgan, 1994), Фантини (Fantini, 2009), Шултц (Schulz, 2007), сматрају да је оцењивање интеркултуралне компетенције у настави језика не само могуће него и неопходно, јер би у супротном читав напор увођења интеркултуралног приступа у наставу језика био обесмишљен. Имплементација интеркултуралног приступа у наставу језика директно зависи од могућности да се оцене знања и вештине које студенти усвајају овим приступом. Уколико студент уложи напор да савлада одређену вештину и знање, а ускраћена му је могућност да буде оцењен, то би га могло демотивисати да се даље залаже и усваја интеркултурална знања. Такође, труд наставника да подучавају језик интеркултуралним приступом могао би бити узалудан без мерења оствареног напретка и развоја интеркултуралне компетенције студената. Изостанак оцењивања (који је саставни и обавезни сегмент наставе језика) неповољно би утицао и на осмишљавање будућег наставног плана и програма и на мотивисаност наставника да примењују овај приступ у пракси. Из свих наведених разлога можемо закључити да доследна и континуирана примена интеркултуралног приступа зависи од могућности оцењивања знања стечених овом методом.

3.5. Наставници

Успешност наставе енглеског језика путем интеркултуралног приступа умногоме зависи од знања и умешности наставника да интеркултуралне стратегије спроведу у пракси. Међутим, пре покушаја интегрисања овог иновираниог приступа, мора се најпре утврдити да ли наставници језика располажу адекватним знањима о властитој култури која би им омогућила да током наставног процеса праве поређења са циљном културом (Kramsch, 1987) и да ли је поседовање знања о властитој култури предуслов за имплементацију интеркултуралног приступа. Додатно, наставници језика најчешће нису изворни говорници страног језика који подучавају и врло је вероватно да су ограничено изложени и упознати са циљном културом (Paige, 1999). С тим у вези, једна од главних дилема од које често полазе наставници енглеског језика који желе да интегришу интеркултурални приступ у наставу и да код својих студената подстичу развој лингвистичких вештина али и знања о култури (властитој и циљној) јесте да ли је то уопште могуће уколико никада нису били у

прилици да бораве у земљи изворних говорника чији језик подучавају и да ли, са друге стране, поседују адекватна знања о властитој култури.

Решење за ову дилему се може наћи у препоруци *Практичног увода за развој интеркултуралне димензије у настави језика Савета Европе*. Према овом документу, наставник није обавезан да зна баш све о циљној култури нити о властитој култури. Бајрам и др. (Byram, Gribova & Starkey, 2002: 14) истичу да развој интеркултуралне димензије зависи од:

1. пружања помоћи ученицима да разумеју услове у којима се одвија интеркултурална интеракција;
2. схватања да у основи сваке интеракције лежи индивидуални друштвени идентитет;
3. тога како ће појединци перципирати људе који долазе из других култура, и обрнуто, и да ће успех у комуникацији бити условљен тим односом;
4. самосталног истраживања и интересовања за културу људи са којима се ступа у комуникацију.

Ипак, не може се пренебрегнути чињеница да индивидуална уверења наставника представљају виталну компоненту наставне праксе. У вези са тим, Бенкс сматра да је културно и друштвено трансформисан наставник неопходан да би преносио знања која су културно осетљива и која имају снагу да мењају поглед на живот (Banks, 1999:167). Стога наставник мора имати следеће компетенције:

1. Познавање особина ученика. Наставник мора подредити свој стил подучавања стилу учења студената уз уважавање индивидуалних карактеристика, али и разлика условљених културном, етничком, расном, верском, социоекономском и језичком припадношћу.
2. Детаљно и флексибилно познавање предмета. Наставник би требало да дизајнира час који ће сваком студенту омогућити да формира кохерентну и примењиву „мапу знања“, да повезује различите идеје и уочава нелогичности и грешке.
3. Вештина управљања одељењем. Наставник мора да подстиче сарадњу ученика током наставе, да користи асертивне методе подстицаја и награђивања студената, те да управља учионицом као друштвеним системом, уз уважавање различитости.

4. Свест о етици сопствене професије. Наставник мора бити спреман да преиспитује постојећу образовну праксу и да уноси новине. У мултикултуралном окружењу природа и интензитет међуљудских контаката и искустава су знатно измењени. Самим тим, они утичу на то да се измени и начин учења језика. Наставник мора бити у стању да омогући промене у настави, а то значи да примени интеркултурални приступ (Исто).

Према Лидикоту и другима (Liddicoat et al., 2003: 649), педагошки принципи који су у вези са интеркултуралном наставом језика засновани су на следећим карактеристикама:

- Разумевање и изградња на темељу признавања ученика као појединца (са властитим вишеслојним идентитетима, потребама, интересовањима, личностима, аспирацијама, као и са сопственом мотивацијом и претходним искуством учења);
- Одабир интеркултуралних језичких задатака богатих могућностима за развој и рефлектовање (како личних тако других људи);
- Конструисање (путем интерактивног разговора, постављања питања, подршке, давања повратне информације) код ученика имплицитне концептуализације и система за тумачење који обликују начин на који се учи и видове доживљавања себе;
- Ослањање на ресурсе који представљају отвореност ка интеркултуралности;
- Неговање лонгитудиналног прогреса ученика, константну изградњу, проширивање, елаборацију концепата и процеса у односу на интеркултурално учење страних језика;
- Стварање културе преиспитивања и рефлектовања у учионици за учење страних језика;
- Развој интеркултуралне осетљивости.

Дакле, наставници енглеског језика који желе да подучавају интеркултуралним приступом морали би бити спремни на целоживотно учење, усвајање знања о властитој и туђим културама, али и извесног одступања од традиционалних метода наставе. Поред тога, стицање знања о стратегијама, методама, техникама и активностима којима се интегрише интеркултурални приступ у наставу језика изискивало би додатну обуку и усавршавање наставника.

Међутим, чак и уколико се сви наведени захтеви испуне, културно осетљива знања не може преносити особа која и сама није културно осетљива. Зато би сваки наставник који жели да подучава интеркултуралним приступом морао, пре свега, бити отворена и културно и друштвено трансформисана личност (Banks, 1999).

3.6. Наставне методе, технике и активности

Како наводе Корбет (2003), Крозет и Лидикот (2000) и многи други аутори, за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, применом механичких техника памћења и понављања, користи се аудио-лингвална метода.

Аудио-лингвална или војна метода заснива се на бихевиористичкој теорији која постулира да се знања усвајају понављањем и нарочито је погодна за развој комуникативне компетенције код студената, а у овом случају за развој интеркултуралне комуникативне компетенције. На пример, наставници енглеског језика помоћу аудио-лингвалне методе студентима усменим путем, у виду дијалога, представљају језички садржај (фразе, изразе, идиоме итд.), који се сматра прикладним у социо-културном контексту земаља енглеског говорног подручја. Студенти затим путем понављања (енг. drill exercises) усвајају језички садржај који ће моћи да употребе у реалном контексту, у комуникацији са изворним говорницима, усвајајући тако не само језичка већ и интеркултурална знања и вештине. Поред аудио-лингвалне методе, за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика користи се и аудио-визуелна метода (коришћењем визуелних средстава за стимулацију). У оквиру аудио-визуелне методе језичка али и културна знања презентују се студентима путем аутентичних визуелних материјала (фотографија, филмова, видео-клипова, подкаста, телевизијских документарних емисија, Power Point презентација итд.) који су у вези са властитом културом студената али и англоамеричком културом. Студенти затим језичка и културна знања учвршћују путем разних говорних и писмених вежбања и активности у вези са презентованим садржајем. Развој интеркултуралне компетенције може се остварити и директном методом, која промовише активно учешће студената у конверзацији на енглеском језику. Циљ ове методе јесте да рекреира реалну употребу језика. Зато је она веома погодна за преношење не само језичких већ и интеркултуралних знања и вештина. Директна метода махом

обухвата интерактивне активности попут играња улога или симулације разговора. Ситуациони контекст у оквиру директне методе увек наликује реалном животном контексту и тако припрема студенте да усвојена језичка знања адекватно употребљавају у реалном социо-културном контексту говорног подручја чији језик усвајају (у нашем случају, енглеског говорног подручја).

Поред ових метода, предлаже се и коришћење комуникативне методе, која наглашава сврсисходну интеракцију путем језика у контексту који је налик реалном и користити се за преношење културних и језичких знања која се могу употребити за задовољавање различитих специфичних циљева и функција (на пример, како да у се социо-културном контексту енглеског говорног подручја прикладно упуте молба, захтев, извињење или који је прикладан начин ословљавања, поздрављања, тема разговора итд.) и за остварење успешне комуникације (упркос бројним језичким изазовима и потешкоћама које могу бити узроковане културним разликама учесника у конверзацији).

Ефикасно учење у настави енглеског језика путем интеркултуралног приступа подстиче и метода физичког одговора (енг. Total Physical Response / TPR), захтевајући физички одговор (покрет тела) на вербални задатак. Ова метода је нарочито погодна за увежбавање невербалног понашања, за које смо већ установили да је културно специфично, те да се културне различитости неизоставно огледају не само у вербалном већ и у невербалном изразу. Методом физичког одговора наставници могу учити студенте прихватљивом невербалном коду у односу на културу земље чији језик усвајају.

Додатно, интеркултурални приступ подразумева коришћење учења заснованог на пројектима (енг. Project-Based Learning), које захтева активно и дугорочно учешће студената, али укључује и вештине критичког размишљања, решавања проблема, трагање за информацијом и анализом прикупљених података, планирање и извршење пројекта у задатом року, све у циљу развоја лингвистичких знања али и интеркултуралне компетенције студената. Пројекти могу обухватати различите језичке и културне теме у вези са традицијом и обичајима (како властите културе студената тако културе чији језик студенти усвајају). Пројекти који служе за развој језичких али и интеркултуралних знања могу обухватати размену рецепата националних кухиња, културне сајмове и изложбе у оквиру којих студенти излажу

артефакте властитог културног наслеђа и циљне културе, презентације властитих културних обичаја и традиције, као и обичаја и традиције циљне културе.

Такође, за интегрисање интеркултуралног приступа може се користити учење засновано на задатку (енг. Task-Based Learning), које обухвата вештину комуникације, сарадњу, креативност и критичко размишљање. За разлику од пројекта, учење засновано на задатку односи се на обављање одређеног задатка у краћем временском року, који може обухватати само један час енглеског језика. Учење засновано на задатку може обухватати активности као што су одлазак лекару, заказивање прегледа, давање и праћење упутстава за обављање неког задатка, позивање хитне помоћи, поручивање хране у ресторану итд. Њиме се усваја језик који се затим може употребити у реалном друштвеном и културном контексту земље чији језик студенти усвајају.

Учење засновано на истраживачком раду (енг. Research-Based Learning) такође је једна од метода којом се интеркултурални приступ може интегрисати у наставу енглеског језика. Овај конструктивистички приступ у настави енглеског језика захтева активно учешће студената, од којих се очекује да самостално или у групи истражују језичке и културне теме. Он служи за развитак критичког и аналитичког размишљања, развој вештина поређења теоријских знања и концепата са њиховом практичном употребом, развијање креативности и вештина решавања проблема.

Учење уз сарадњу (енг. Collaboration Learning) подразумева рад студената у мањим или већим групама зарад остваривања заједничког циља. Студенти путем ове методе, поред усвајања језичких вештина и знања, уче како да поштују и уважавају туђа мишљења, прихватају различитости, цене властити али и туђи допринос у остварењу неког заједничког циља, уче се заједништву, коегзистирању у групи и преузимају одговорности за властите поступке. Учење уз сарадњу представља друштвено структурирану активност у оквиру које студенти уче да њихови поступци могу утицати и на друге, па је зато ова метода веома погодна за усвајање и језичких интеркултуралних знања. У претходним деловима овог рада већ је установљено да успешна интеркултурална комуникација, као и могућност развоја интеркултуралне компетенције, зависи од способности студената да

поштују и уважавају људе из других култура, а ова метода им омогућава да се у то и увере учешћем у активности која наликује реалној.

Учењем према теми (енг. Topic-Oriented learning) омогућава да у наставу енглеског језика, поред језичких, буду укључене и теме из културе. Могућност бављења различитим темама, као што је однос младих према особама са инвалидитетом, стереотипи и предрасуде, етноцентризам, културне разлике итд., пружа могућност расправљања о културно осетљивим питањима, која могу довести и до промене става младих о одређеним питањима и створити услов за развој интеркултуралне компетенције студената. Зато је учење према теми погодно за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика.

Искуствено учења (енг. Experiential Learning) представља још једну од метода којом студенти, активним учешћем и остваривањем искустава која наликују стварним животним, могу стицати лингвистичка и културна знања. Колб (Kolb, 1984) ову методу описује као циклични процес који се одвија у четири различите фазе. У њих спадају: 1) конкретно искуство (студент учествује у ситуацији у којој се од њега да реши одређени проблем који је лични и укључује осећања); 2) рефлектовање/запажање (од студента се очекује да рефлектовањем уочи разлоге који су довели до проблема); 3) апстрактна концептуализација и 4) активни експеримент / планирање (сазнања на основу искуства користе се за планирање будућег понашања). На пример, студенти се могу довести у ситуацију у којој доживљавају неспоразум у комуникацији. Они потом треба да рефлектују и открију узрок неспоразума, извуку поуку и науче како да, на основу доживљеног искуства, у будућности избегну неспоразум.

Једна од савременијих метода јесте телеколаборација или виртуелна размена (енг. Telecollaboration / Virtual Exchange) језика, која обухвата интернет платформе. Она студентима пружа могућност комуницирања са припадницима других култура путем интернета и умрежених компјутера. Ова врста дигиталне или технолошке педагогије нарочито је погодна за искуствено стицање знања о културним различитостима, упознавање са припадницима других култура виртуелним путем, остваривање комуникације на енглеском језику са изворним говорницима, те за развој језичких вештина, па је зато последњих година нарочито заступљена у настави енглеског језика интеркултуралним приступом.

Све ове методе заједно представљају модел интегрисане наставе. Што се активности тиче, оне могу укључивати групни рад, групне дискусије, глуму, играње улога, предвиђање, уочавање, игре (као што су културна асимилација, културна капсула или културно острво, потрага за благом, преформулисање приче и вођење личних дневника), културне асоцијације, културне парове, критичне догађаје, негативно етикетирање, концептуално тренирање, размену писама, размењивање мејлова. Спровођење ових техника изискује коришћење аутентичних материјала (као што су филм, књижевност, пословице, музика, фотографија, цртежи, илустрације, уметничке слике, стрип, разгледнице, билборди, рекламне кампање, видео-материјал, насловне стране стручних магазина, насловне стране плоча и дискова) или стварних предмета, аутентичних текстова (нпр. чланака из новина и часописа), као и додатне аутентичне изворе за вежбање, попут Мудл форума (енг. Moodle forums), видео-подкаста и разних апликација, интернета, онлајн платформи, дигитализованог наставног материјала, итд (Richards & Rodgers, 2014: 35; Byram, 2020: 103).

наставне методе	наставне активности	наставни материјали
• директна метода • аудио-визуелна метода • аудио-лингвална метода • метода физичког одговора • метода природног приступа • учење засновано на пројектима • учење засновано на задатку • учење засновано на истраживачком раду • учење уз сарадњу • комуникативна метода • искуствено учење • учење према теми • дигитално и онлајн учење	• групне дискусије • групни рад • замене и размене ученика • драма • играње улога • предвиђања • уочавање • културна асимилација • културна капсула • културно острво • преформулисање приче • потрага за благом • вођење личних дневника • екскурзије и теренски пројекат	• аутентични материјали • аудио-визуелни материјали • филм • стрипови • фотографије • разгледнице • новине • магазини • размена мејлова • видео-презентације • дигитализовани материјал • музика • мудл форуми • видео-подкаст

Слика 33. Наставне методе, активности и материјали

У наредном делу рада биће речи о активностима које се могу спроводити интеркултуралним приступом у настави енглеског језика:

1. *Културне асоцијације* (енг. *Cultural Associations*). Према Дамену (Damen, 1987: 285), ово је активност путем које се може подстаћи развој интеркултуралне осетљивости. Културне асоцијације захтевају поређење двеју (или више) различитих култура на основу задатог параметра. На пример, један такав кластер или група асоцијација може се користити да се представи храна од културног значаја, па да се направи поређење са другим земљама и културама. Културне асоцијације могу послужити и за поређење и контрастирање обичаја, традиције и културне праксе изворне и циљне културе, као и за компарацију и контрастирање различитих културних образаца понашања (на пример, начина прослављања и обележавања Божића у изворној и у матичној култури). На крају, поређење различитих култура путем културних асоцијација може представљати основ и за опсежније етнографске пројекте, чији је циљ приближавање различитих култура.
2. *Културни коментар* (енг. *Cultural commentary*). У оквиру ове активности студентима је најпре, путем видео-материјала, представљена циљна култура са свим карактеристичним културним обележјима (као што су фолклор, културни обичаји, културно специфични обрасци понашања). Од студената се затим захтева да их коментаришу и пореде са властитом културом. Ова активност служи за премошћавање културних различитости, приближавање циљној култури и промовисање толерантног става према различитостима.
3. *Критични догађај* (енг. *Critical incident*). Како наводе бројни аутори, међу којима су Барнак (Barnak, 1979: 134), Бошер (Bosher, 1997), Дамен (Damen, 1987: 282–283), Робертс (Roberts, 1992), Томалин и Стемплески (Tomalin & Stempleski, 1993: 84–88), у питању је техника усмерена ка превазилажењу културних различитости. Од ученика се захтева да узму у обзир догађај (претпостављени или стварни) који се темељи на властитом искуству или ситуацију настанка конфликта због разлика у културним вредностима, различитих циљева или мишљења и онда када резолуција конфликта није лака и очигледна. У оквиру ове активности, студенти треба да размотре могуће разлоге настанка конфликта и да предложи адекватно решење. Тиме они развијају механизме за препознавање, а затим и за проналажење решења и прихватање културних различитости.

4. *Концептуално тренирање* (енг. *Concept training*). Концептуално тренирање служи за развој система за уочавање различитости. На важност ове активности указују бројни аутори (Sercu, 1998: 264–265; Anderson 1997). У оквиру ње, од студената се захтева да посматрају одређени културни догађај и уочавају начин на који се спроводи, обрађајући пажњу на детаље. Ова активност служи да се студенти упознају са разноликим, културно специфичним обрасцима понашања и са различитим обичајима и традицијом других култура.
5. *Етикеција* (енг. *Etiquette*). У оквиру ове активности од студената се тражи савет како се „не понашати“ у одређеним културно специфичним ситуацијама. Она служи да пружи знање о менталитетским одликама припадника различитих култура. На пример, студенти могу саветовати како се „не понашати“ приликом упознавања са непознатим особама, сусрета са пријатељима и блиским особама, у формалним ситуацијама и институцијама или у неформалним ситуацијама. Етикеција може послужити као предлог прикладног вербалног и невербалног понашања у одређеном културном контексту.
6. *Културни парови*. На основу задатог параметра, од студената се тражи да пронађу културне парове и тако направе поређење између две или више различитих култура. Утврђујући разлике и сличности, студенти уче да схвате и туђе обрасце понашања и поштују или барем толеришу различитости. На пример, уколико би задати параметар био прослављање божићних празника у Великој Британији или Америци и Србији, један од културних парова могао би бити Деда Мраз / Божић Бата.
7. *Етнографске активности*. Активности попут екскурзија и теренских пројеката, могу представљати упориште за интеркултуралну интервенцију у настави језика. Иако примарно спадају у домен антропологије, етнографске студије могу представљати додатни извор материјала за организацију наставе страних језика. На пример, уметнине, фолклор и друга обележја једне културе могу бити предмет разних активности у настави језика и послужити за стицање знања о циљној култури али и о циљном језику. Етнографска дисциплина обухвата системску опсервацију једне друштвене

или културне заједнице, током које појединац истовремено представља учесника и посматрача. С тим у вези, Корбет (Corbett, 2003: 9) истиче да су етнографске стратегије опажања, тумачења и објашњавања друштвеног понашања софистициране, практичне и у самој сржи интеркултуралног језичког курикулума.

8. *Културно острво* (енг. *Cultural island*). Културно острво представља још једну активност којом се културна знања могу интегрисати у наставу енглеског језика, те интеркултуралне вештине развијати паралелно са лингвистичким. У оквиру ове активности, од студената се захтева да задату тему (на пример, стереотипни ставови у новинским чланцима у циљној и матичној култури) најпре истраже, а затим представе резултате својих истраживања у виду Power Point презентације или постера. Ова активност служи да се њоме скрене пажња на постојање културних разлика, као и за превазилажење културних разлика и приближавање матичне и циљне културе.
9. *Предвиђање* (енг. *Prediction*). Предвиђање служи за поређење матичне и циљне културе у односу на неку одређену, задату тему, за уочавање разлика у ставовима и мишљењима између припадника матичне и циљне културе, за детектовање предности и мана ставова припадника матичне и циљне културе о културно осетљивим темама и за превазилажење културних разлика. У оквиру ове активности од студената се захтева да предвиде понашања припадника матичне и циљне културе према, на пример, особама са инвалидитетом.
10. *Потрага за благом* (енг. *Treasure hunt*). Ова активност служи да покаже да и туђи начин размишљања и други ставови могу бити исправни. Помоћу ње се уочавају предности туђих култура и превазилази етноцентричност. У оквиру ове активности од студената се захтева да истраже и представе одређену тему (нпр. у вези са англоамеричком културом) која их интересује и инспирише (као што је, на пример, школски систем у Великој Британији или Сједињеним Државама, са освртом и нагласком на делове који им се допадају и које би било корисно имплементирати у школски систем у Србији).

11. *Планирање конверзацијских задатака и активности.* Корбет (Corbett, 2003: 60–61) предлаже да се глобални задаци за вежбање спровођења различитих жанрова конверзација одвијају на начин који узима у обзир следеће компоненте:

- *Улоге учесника у конверзацији.* Да ли су саговорници блиски пријатељи или сарадници, да ли су једнаког друштвеног статуса итд.?
- *Фокус конверзације.* Да ли студенти вежбају стицање одређене конверзацијске вештине као, на пример, започињање разговора? Да ли је реч о необавезном ћаскању, трачарењу или је у питању формални разговор?
- *Културни циљ.* Да ли је циљ разговора да се евоцира групна солидарност или да се подели некакво културно искуство итд.?
- *Процедура.* Како ће задатак бити спроведен? Који су то кораци уколико је у питању играње улога или други вид симулације разговора?
- *Језичке јединице.* Одређују се у односу на то да ли студенти уче да дају изјаву, износе мишљење или став, процењују неко искуство или саговорнике, упућују молбу, извињење или захтев.
- *Прилика за рефлектовање.* Конверзације могу бити снимљене, тако да уколико наставник процени да интеркултурална комуникација није успешна, студенти могу добити препоруке, савете и адекватније решење за вођење разговора.

Ови кораци могу бити употребљени за планирање и припрему различитих конверзацијских задатака који се могу спроводити путем разних техника и активности, као што су причање и препричавање прича, необавезан разговор или трачарење.

Такође, припремање за интеркултурални сусрет и комуникацију са припадницима других култура морало би да укључује познавање различитих стилова комуникације и способност процењивања у погледу прикладности употребе језика. Када је реч о интеркултуралном сусрету лице у лице, Енис и Рили (Ennis & Riley, 2017: 49) истичу важност следећих аспеката:

1. *Директност*. Овај аспект односи се на дозвољени или прикладни ниво отворености и директности у изражавању својих ставова приликом конверзације. Да ли је у реду да кажете баш оно што мислите или је потребно да индиректним путем навестите своје мишљење и избегнете експлицитно изражавање?
2. *Ентузијазам*. Овај аспект односи се на процену тога да ли је у говорној ситуацији дозвољено да се отворено показују емоције, ентузијазам и енергија или ситуација налаже да говорник строго мора контролисати, чак и прикривати своја осећања.
3. *Формалност*. Овај аспект одређује да ли се у одређеној разговорној ситуацији од појединца очекује да персира и буде строго формалан или је у датом контексту прикладнији неформални стил обраћања, без персирања.
4. *Асертивност*. Овај аспект одређује прикладност у погледу асертивности, односно дефинише да ли се од учесника у конверзацији очекује да самоуверено исказује своје мишљење или је у датој култури цењенија скромност у изражавању.
5. *Самопромоција*. Овај аспект одређује колико је прикладно да сами о себи говорите позитивно и похвално. У неким културама ће се скромност више ценити од самопохвале.
6. *Лично откривање*. Овај аспект одређује да ли је обелодањивање личних информација у разговору прикладно или се сматра неприкладним.

У вези са интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, Бајрам и Флеминг (Byram & Fleming, 1998: 7) закључују да она мора обухватати:

1. Интеграцију оних лингвистичких и културних знања која могу омогућити комуникацију и интеракцију;
2. Поређење других и себе које стимулише критичко преиспитивање мејнстрим културе у оквиру које ученици остварују социјализацију;
3. Прихватање нове перспективе у односу на психолошке процесе социјализације;
4. Потенцијал наставе језика којим се ученици могу припремити за сусрет са другим културама и друштвеним заједницама.

Крајњи, прижељкивани исход увођења интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика био би припрема нових, оснажених и културно просвећених генерација студената који ће бити спремни за живот, рад и успешну комуникацију у свету различитости, односно у свету који је постао глобално село. Јасно је да ће студенти данашњице неминовно долазити у контакт са припадницима других култура и наилазити на препреке у комуникацији узроковане културним различитостима. Циљ наставе енглеског језика интеркултуралним приступом био би да подучи студенте не само лингвистичким вештинама већ да код њих изгради такав систем вредности који ће им помоћи у очувању властитог културног идентитета, али их научити да поштују туђе културе, што је једино могуће интегрисањем наведених стратегија, материјала и активности у наставу, односно интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

3.7. План часова за пилот наставу енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа

У оквиру припреме студената за друго квантитативно истраживање представљено у дисертацији, студентима основних струковних студија, мастер и специјалистичких струковних студија било је омогућено да у летњем и зимском семестру 2023/2024. школске године прате наставу енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ. Студенти су тако могли да сазнају шта интеркултуралне активности, стратегије, вежбања и технике заправо подразумевају, те да се путем упитника самопроцене ставова изјасне о потреби да учења о култури (британској или америчкој) буду укључена у наставу енглеског језика. Дакле, пилот настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ одржана је студентима струковних студија како би се утврдио њихов однос према потреби да се у наставу енглеског језика укључе учења о наведеним културама. Током курса који је укупно садржао 20 часова, настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ спроведена је у четири фазе.⁶

⁶ Четири фазе подучавања енглеског језика интеркултуралним приступом преузете су из књиге *Intercultural Communicative Competence and English Language Teaching at Post-Secondary Level: A Practical Approach* Наташе Бакић Мирић, а резултат су искуства ауторке у подучавању интеркултуралне комуникације у иностранству. Детаљније видети у: Bakić Mirić, 2019.

Четири фазе у подучавању интеркултуралне компетенције

1. Прва фаза подучавања послужила је за упознавање са главним концептима, као што су култура, комуникација и интеркултурална комуникација. Циљ ове фазе био је да се студенти најпре упознају са властитом културом, што је представљало полазну тачку и основ за касније упознавање са циљним културама (британском и америчком), односно са културом изворних говорника чији језик су усвајали. Од језичких вештина, студенти у овој фази вежбају слушање, писање и говор.

Нека од вежбања у овој фази могу бити:

- Вежбање 1: Студенти у пару или као део групне активности записују главне карактеристике и обележја властите културе, традиције и обичаја.
- Вежбање 2: Студенти у пару или групи дискутују о аспектима властите културе и упоређују их са културом енглеског говорног подручја.
- Вежбање 3: Студенти у пару или групи предвиђају како особи са енглеског говорног подручја изгледа њихова властита култура.

2. Друга фаза обухвата подучавање студената о видљивим и невидљивим аспектима властите и циљне културе и њихово упоређивање. Поред интеркултуралних знања, студенти стичу и језичке вештине: вежбају читање, слушање, писање и говор.

Нека од вежбања у овој фази могу бити:

- Вежбање 1: Студенти гледају документарни филм или читају поему или краћу причу, те оно што су погледали/прочитали анализирају из интеркултуралне перспективе.
- Вежбање 2: Студенти вежбају различите стилове комуникације: пореде стил комуникације прихватљив у њиховој властитој култури са стилем комуникације који је прихватљив у циљној култури. Тако студенти увиђају да постоји више прихватљивих стилова у комуникацији, као и да понекада стил комуникације морамо прилагодити саговорницима. Циљ овог вежбања јесте да се студенти

припреме за пословну и приватну комуникацију са изворним говорницима енглеског језика, да са лакоћом превазилазе разлике, а не да им оне представљају баријере у комуникацији.

- Вежбање 3: Студенти играју улоге, односно праве културолошке симулације у којима се од њих захтева да oponaшају изворне говорнике енглеског језика и међусобно комуницирају у стилу изворних говорника.

3. Трећа фаза обухвата подучавање студената вештинама и правилима слушања и невербалне интеркултуралне комуникације. У оквиру ове фазе од студената се очекује да ситуације у различитом интеркултуралном контексту могу правилно да разумеју и протумаче. У вези са тим, Бакић Мирић, Јеврић и Ратковић Стевовић (2023: 104) препоручују праћење СРПТВО модела (слушање, разумевање, памћење, тумачење, вредновање, одговарање; енг. HURIER⁷). Поред вештина невербалне интеркултуралне комуникације, од језичких вештина студенти у овој фази вежбају слушање и говор.

Нека од вежбања у овој фази су:

- Вежбање 1. Од студената се захтева да протумаче различит говор лица, гестикулацију, говор тела припадника култура енглеског говорног подручја. Ови елементи понашања представљени су у виду фотографија или слајдова. Студенти покушавају да утврде шта одређени израз лица или говор тела значи и на коју се ситуацију односи.
- Вежбање 2. Од студената се захтева да на задату ситуацију, као што је, на пример, упознавање са потенцијалним послодавцем у култури енглеског говорног подручја, одговоре невербалним понашањем (мимика, говор тела, гестикулација) које сматрају прикладним у датој ситуацији. Јасно је да се невербална комуникација која се сматра прихватљивом разликује од културе до културе, па је циљ овог

⁷ Овај модел је 1996. развила Џуди Браунел (енгл. Judy Brownell), професорка организационе комуникације. Модел описује шест фаза слушања које су важне за разумевање и правилно декодирање послатих порука. Сходно томе, оне могу послужити за елиминисање потенцијалних конфликта у комуникацији. Модел је применљив и у интеркултуралној комуникацији.

вежбања да студенти савладају вештине и правила невербалног понашања и комуникације која им могу бити корисна у будућем глобалном пословном и приватном окружењу у комуникацији са изворним говорницима енглеског језика.

4. Четврта фаза обухвата припрему и подучавање студената да успешно превазилазе препреке (анксиозност, етноцентризам, културни шок, стереотипе, предрасуде, историју конфликта) које могу бити камен спотицања у интеркултуралној комуникацији. У овој фази, поред стицања знања и вештина како да превазилазе културне разлике у интеркултуралној комуникацији, студенти вежбају говорни језик.

Нека од вежбања у овој фази су:

- Вежбање 1. Студентима је у виду инсерата из филмова представљена конфликтна ситуација у интеркултуралној комуникацији настала услед културних разлика између саговорника. Од студената се захтева да предложе начин путем којег би се културне разлике могле превазићи, односно начин разрешења конфликта у интеркултуралној комуникацији.
- Вежбање 2. Од студената се захтева да у новинским чланцима и телевизијским емисијама које су им наставници представили уоче стереотипна мишљења и изјаве у вези са припадницима британске или америчке културе. Од студената се такође захтева да направе листу стереотипа усмерених ка њиховој властитој култури. Студенти затим дискутују о последицама стереотипних мишљења и о њиховом утицају на исход интеркултуралне комуникације. Циљ овог вежбања је да студенти науче како да превазилазе стереотипна мишљења која могу бити реметилачки фактор у интеркултуралној комуникацији.

У наставку рада биће приказани планови часова прилагођени настави енглеског језика која integriше интеркултурални приступ који су спроведени у оквиру дисертације, на Академији струковних студија косовско метохијској, током летњег и зимског семестра 2023/2024 године. Предложене активности усмерене су ка промовисању различитих култура (матичне и циљне), превазилажењу разлика и дискриминације било које врсте, превазилажењу стереотипа и предрасуда, развоју

критичког начина размишљања и развијању способности решавања проблема, учења студената толеранцији, емпатији, поштовања властите и циљне културе и усвајања више различитих стилова у комуникацији на енглеском језику.

Величина групе: 20+ студената прве године струковних студија.

Наставна метода: Интеркултурални приступ подучавању енглеског језика у комбинацији са комуникативном методом.

1. Први час (90 минута). Учење путем слушања и дискусије

Циљеви:

- Развој свести о различитим значењима које људи приписују појму културе, комуникације и интеркултуралне комуникације;
- Скретање пажње студената на то да постоје различите културне групе и да међу њима постоје сличности и разлике;
- Стимулисање дискусије о томе како се властита култура студената разликује од циљне културе (британске или америчке);
- Стимулисање дискусије о предностима и манама властите и циљне културе како би студенти увидели да постоји и више од једног прихватљивог начина размишљања;
- Развој стратегија за превазилажење културних разлика.

У уводном делу предавања студентима је потребно нагласити да постоје бројне дефиниције појма културе, комуникације и интеркултуралне комуникације. Наставник затим захтева од студената да се изјасне о томе шта они мисле да појмови „култура“, „комуникација“ и „интеркултурална комуникација“ подразумевају, као и да покушају да се сете што већег броја различитих културних група и опишу начин на који припадници ових група остварују комуникацију. Наставник пише одговоре студената на табли и даје студентима повратне информације које воде до јасног дефинисања појма културе, комуникације и интеркултуралне комуникације.

– Вежбање 1. Наставник затим тражи од студената да опишу главне особине и карактеристике културних група чије називе виде на табли. Како би подстакао студенте на размишљање, наставник може постављати питања попут: *да ли све културне групе чији назив видите на табли говоре истим језиком? имају ли исте обичаје? комуницирају ли на исти начин?* Кроз ову активност студенти ће

спознати да међу различитим културним групама постоје сличности, али и разлике.

- Вежбање 2 (тимски или групни рад). Студенти подељени у групе дискутују о сличностима и разликама властите културе и циљне културе (британске или америчке), односно културе изворних говорника чији језик студенти усвајају.
- Вежбање 3 (тимски или групни рад). Студенти подељени у групе дискутују о предностима и манама властите и циљне културне групе.
- Вежбање 4 (тимски или групни рад). Студенти би требало да осмисле дијалог у коме настаје неспоразум због културних разлика.
- Вежбање 5 (тимски или групни рад). Студенти предлажу како да превазиђу неспоразум у интеркултуралној комуникацији из претходног вежбања. Стигли сте у Њујорк. Опишите физичко окружење и људе. Које разлике између српске и америчке културе примећујете?⁸ Студенти записују одговоре које потом наставник пише на табли, а студенти коментаришу.

2. Други час (90 минута): Учење путем слушања и дискусије

Наставник објашњава разлике у слушној интеркултуралној комуникацији, карактеристике доброг интеркултуралног слушаоца (стрпљење, необраћање пажње на ометања, разумевање стила говора, активно слушање, саосећање са говорником итд.) и препреке које утичу на интеркултурално слушање (језичке баријере, предрасуде, стереотипи, и друго). Студенти потом добијају вежбања од којих бирају једно на којем ће радити, у групи или самостално. Свака група узима по једно вежбање, при чему је свако од понуђених вежбања другачије. Студенти по завршетку представљају свој рад.

Циљеви:

- Развој свести студената о постојању разлика у слушној интеркултуралној комуникацији;
- Развој вештина студената за успешну слушну интеркултуралну комуникацију;

⁸ План часа је преузет из књиге *Intercultural Communicative Competence and English Language Teaching at Post-Secondary Level: A Practical Approach* Наташе Бакић Мирић, те модификован. Детаљније видети у: Bakić Mirić 2019.

- Развој свести студената о могућим препрекама које утичу на интеркултурално слушање.
- Вежбање 1 (тимски или индивидуални рад). Пронађите песму из одређене културе (било српске било америчке), послушајте је и објасните културолошко значење које се крије у стиховима.
- Вежбање 2 (тимски или индивидуални рад). Студенти би требало да осмисле дијалог у вези са интеркултуралним слушањем и баријерама које утичу на ефикасно интеркултурално слушање.

3. *Трећи час (90 минута): Учење путем слушања, гледања видео-материјала и дискусије*

Студенти у уводном делу предавања гледају кратак документарни филм о невербалној комуникацији. Наставник им затим објашњава правила и истиче значај невербалне интеркултуралне комуникације.

Циљеви:

- Учење правила за разумевање невербалне интеркултуралне комуникације;
- Стицање вештина за тумачење невербалних кодова (проксемика, окулезика, хронемика, кинезика, хаптика, парајезик и тишина) и невербалних порука;
- Стицање вештина за остваривање успешне невербалне комуникације.
- Вежбање 1. Студенти гледају фотографије или слајдове људи који су из култура енглеског говорног подручја и који су различите мимике, гестикулације и говора тела. Покушавају да наслуте шта њихов израз лица или говор тела значи.
- Вежбање 2. Студенти записују културолошке сличности и разлике које постоје у невербалним кодовима у различитим културама и то како оне могу довести до неспоразума у интеркултуралној комуникацији.
- Вежбање 3. На одговарајући задатак и културни контекст специфичан за културу енглеског говорног подручја студенти дају адекватан невербални одговор (израз лица, покрет тела).
- Вежбање 4. У мањим групама студенти дискутују о непријатним ситуацијама које су лично доживели, видели или о којима су чули од других, а које су се догодиле у интеркултуралној комуникацији због погрешног тумачења невербалних кодова, и покушавају да предложе решења за такве ситуације.

4. Четврти час (90 минута). Учење путем слушања, гледања видео-материјала

У уводном делу предавања студенти гледају кратак видео-прилог који приказује неспоразум у интеркултуралној комуникацији због стереотипних мишљења и предрасуда једних према другим саговорницима. Затим наставник објашњава студентима како позитивни и негативни стереотипи у интеркултуралној комуникацији могу проузроковати неосновано уопштавање, вредновање, претерано упрошћавање и како тиме постају основа етикетирања, дискриминације, неспоразума, чак и конфликта у комуникацији.

Тема: Стереотипи и предрасуде

Циљеви:

- Студенти ће моћи да дефинишу концепт стереотипа и предрасуда;
 - Студенти ће моћи да препознају стереотипна мишљења и предрасуде у интеркултуралној комуникацији;
 - Студенти ће моћи да идентификују елементе који воде ка стереотипним мишљењима и предрасудама;
 - Студенти ће усвојити стратегије за превазилажење стереотипних мишљења и предрасуда;
 - Студенти ће научити како да заобиђу стереотипна мишљења и предрасуде са циљем остваривања успешне интеркултуралне комуникације;
- Вежбање 1. (тимски или групни рад). Студенти праве листу националних стереотипа о властитом народу, као и о Британцима и Американцима.
- Вежбање 2. Студенти дискутују о томе који им национални стереотипи о властитом народу највише сметају и како се осећају када чују стереотипе о свом народу.
- Вежбање 3. Студенти дискутују о томе када су први пут чули или усвојили стереотип о другим нацијама или другим културама и из ког извора (телевизија, филм, новински чланак и друго).
- Вежбање 4. Студенти у пару морају осмислити дијалог који описује неспоразум у интеркултуралној комуникацији настао због стереотипних мишљења или предрасуда једних саговорника према другима.

5. Пети час (90 минута). Учење путем слушања, писања, дискусије

У склопу лекције под називом „Сви исти сви различити“ студентима је представљена ситуација (у материјалу за читање) која се у различитим културама може сагледати на различите начине. На пример, може се представити однос према особи са неком врстом инвалидитета, као што је могућност запослења слепе особе која долази из другачије културе у Великој Британији или Сједињеним Америчким Државама и у нашој земљи.

Циљ:

- Студенти ће увидети какве разлике постоје између њихове властите и британске или америчке културе у погледу односа према особама са инвалидитетом;
 - Студенти ће уочити предности или мане односа према особама са инвалидитетом у властитој и британској или америчкој култури;
 - Проналажење решења за потенцијално проблематичну ситуацију која може водити ка дискриминацији особа са инвалидитетом која, уз то, долази из другачије културе.
- Вежбање 1. Студентима је стављен повез око очију и од њих се захтева да са повезом обаве одређени задатак. Затим следи дискусија и одговор на питања са каквим потешкоћама су се сусрели и какво решење предлажу.
- Вежбање 2. Читање текста о запошљавању слепе особе у Великој Британији и Сједињеним Америчким Државама. Дискусија о односу према особи са инвалидитетом у Србији и у Великој Британији. Од студената се захтева да уоче предности и мане у односу према особама са инвалидитетом у властитој култури и британској или америчкој култури.
- Вежбање 3. У складу са инструкцијама и упутствима наставника и на основу читања текста из претходног вежбања, студенти за домаћи задатак пишу жалбено писмо због лоших услова рада или немогућности запослења особа са инвалидитетом.
- Вежбање 4 (групни или тимски рад). Студентима је задато да за домаћи задатак направе Power Point презентацију на тему „Сви исти, сви једнаки – однос према особама са инвалидитетом“ (у нашој земљи и у Великој Британији или Сједињеним Америчким Државама).

6. Шести час (90 минута). Учење путем слушања, дискусије и писања есеја

У уводном делу предавања наставник упознаје студенте са појмом етноцентризма тако што им помоћу слајдова презентује етноцентричне изјаве, а затим им појашњава како се склоност ка идеализовању сопствене нације или културе и потцењивање других може негативно одразити на успешност интеркултуралне комуникације.

Циљеви:

- Студенти ће моћи да дефинишу и разумеју концепт етноцентризма;
 - Студенти ће моћи да препознају лош утицај етноцентризма на исход интеркултуралне комуникације;
 - Студенти ће усвојити стратегије за превазилажење етноцентричних ставова;
 - Студенти ће научити како да поштују властиту културну припадност, али да притом цене и уважавају туђу културну припадност.
- Вежбање 1. У склопу лекције на тему „Поносан сам што сам ... (Србин, Британац или Американац)“, студенти подељени у три групе праве списак разлога зашто могу да буду поносни уколико припадају једној од три наведене културне групе. Прва група наводи разлоге поноса на српску културну припадност, друга група наводи зашто би могла бити поносна на британску културну припадност, док трећа група наводи зашто би могла бити поносна на америчку културну припадност. Изношење афирмативних ставова о наведеним културним групама омогућава студентима да истакну разлоге поноса на властиту културну припадност, као и да уче како да уважавају и поштују туђу културну припадност. Циљ овог вежбања је превазилажење етноцентричних ставова и изградња поштовања културних различитости.
- Вежбање 2 (рад у пару). Студентима је задато да осмисле дијалог са лошим исходом или конфликтом у интеркултуралној комуникацији због етноцентричних ставова саговорника.
- Вежбање 3. Студенти за домаћи задатак пишу есеј на тему „Стратегије за превазилажење етноцентризма као предуслов за успешну интеркултуралну комуникацију“.
7. Седми час (90 минута). Учење путем слушања, гледања видео-материјала и дискусије

У уводном делу предавања наставник, помоћу кратких видео-прилога, предочава студентима да стил комуникације такође зависи од културног контекста у оквиру ког се она одвија и да се разликује од културе до културе, те да ће, уколико очекују позитиван исход комуникације у мултикултуралном окружењу, студенти морати да прилагоде стил комуникације својим саговорницима у интеркултуралној комуникацији. Наставник затим студентима наводи пример више различитих стилова комуникације.

Циљеви:

- Развој вештина прилагођавања стила комуникације у односу на различити културни контекст у пословној и приватној комуникацији;
 - Усвајање вештина више различитих стилова комуникације.
 - Препознавање који стил комуникације је адекватан у односу на одређени културни контекст.
- Вежбање 1 (рад у пару). Студенти пишу дијалог у односу на културни контекст који им наставник задаје. Наставник наглашава да стил комуникације мора бити прилагођен културном контексту и ситуацији у оквиру које се разговор одвија.
- Вежбање 2. Студенти кроз активност играња улога презентују дијалог који су написали у претходном вежбању.
- Вежбање 3. Студенти међусобно дискутују о прикладности стила комуникације који су употребили у дијалогу.

8. Осми час (90 минута). Учење путем слушања, презентације, дискусије

У оквиру WBNET пројекта студенти струковних студија Академије косовско-метохијске на одсеку Звечан и смеру инжењерске информатике размењују стручна, културна, интеркултурална и лингвистичка знања са представницима са Универзитета у Љубљани (енг. University of Ljubljana / ULFE) и Техничког Универзитета у Мадриду (енг. Technical University of Madrid / Politecnica) који су дошли у посету.

Циљеви:

- Развој говора у формалним и неформалним разговорним ситуацијама са представницима различитих култура са партнерских универзитета у оквиру WBNET пројекта (давање објашњења у вези са стручним и културним знањима);

- Развој вештина прилагођавања стила комуникације иностраним представницима са партнерских универзитета у оквиру WBNET пројекта;
 - Превазилажење културних разлика у комуникацији са представницима других култура;
- Задатак 1. Студенти домаћини и представници са партнерских универзитета који су дошли у посету представљају себе, своју културу и искуства о стручној пракси и стручним знањима користећи Power Point презентације.
- Задатак 2. Студенти дискутују о сличностима и разликама у погледу културних и стручних знања.
- Задатак 3. Студенти воде иностране представнике у обилазак факултетских просторија и историјских и културних знаменитости, формално и неформално разговарају на енглеском језику.

9. *Девети час (90 минута). Учење путем слушања, читања текста и дискусије*

Студентима је путем текста и слајдова представљена ситуација отежаног вођења разговора (како вербална тако невербална комуникација) у пословној ситуацији због културних разлика саговорника који долазе из других култура.

Циљеви:

- Уочавање и превазилажење културних разлика у вербалној пословној комуникацији;
 - Уочавање и превазилажење културних разлика у невербалној пословној комуникацији;
 - Стицање вештина преговарања у интеркултуралним пословним ситуацијама.
- Задатак 1. Од студената се тражи да у тексту који су сви заједно прочитали идентификују културне разлике које су довеле до отежаног вођења разговора у пословној ситуацији.
- Задатак 2. Од студената се захтева да, на основу слајдова који су прегледали, идентификују разлике у невербалној пословној комуникацији између саговорника које су довеле до отежане комуникације у пословној комуникацији.
- Задатак 3. Студенти дискутују о могућим решењима за превазилажење културних разлика у вербалној и невербалној пословној комуникацији.

- Задатак 4. У складу са инструкцијама наставника, студенти пишу дијалог који обухвата стратегије успешног преговарања у интеркултуралној пословној комуникацији и у пословном контакту.

10. *Десети час (90 минута). Учење путем слушања, дискусије и играња улога*

У уводном делу предавања, у оквиру часова под називом „Проналажење посла у струци у Америци“, студенти слушају и гледају Power Point презентацију о вештинама које су им потребне приликом пословног интервјуа у Америци.

Циљеви:

- Стицање и развој вербалних и невербалних вештина за успешно обављање пословног интервјуа у земљи изворних говорника чији језик студенти уче;
 - Усвајање аналитичких вештина и вештина решавања проблема у интеркултуралном пословном контексту и у пословној комуникацији.
- Задатак 1. Од студената се захтева да, на основу одгледане Power Point презентације напишу сценарио за пословни интервју који ће се одвијати у земљи изворних говорника чији језик студенти уче.
 - Задатак 2. Од студената се захтева да у пару симулирају пословни разговор за који су сами написали сценарио.
 - Задатак 3. Студенти дискутују о томе колико успешно су обавили претходни задатак.

Сви наведени планови часова представљају модел наставе енглеског језика интеркултуралним приступом који се може прилагођавати студентима различитих година студија и различитог нивоа познавања енглеског језика.

3.8. Виртуелна размена (телеколаборација) као начин подучавања енглеског језика интеркултуралним приступом

Виртуелна размена (енг. *Virtual Exchange / VA*, или телеколаборација (енг. *Collaborative*), виртуелна мобилност (енг. *Virtual Mobility*), удружено онлајн интернационално учење (енг. *Collaborative Online International Learning (COIL)*), глобално умрежено учење (енг. *Global networked learning*), интеркултурална онлајн размена (енг. *Online Intercultural Exchange (OIE)*) и удружено онлајн учење (енг. *Online Collaborative Learning (OCL)*) представљају средство глобализације

курикулума и последњих година стичу огромну популарност у настави енглеског језика интеркултуралним приступом.

Виртуелно учење може се ограничити на појединачну сесију и једнократно искуство онлајн учења или учење које се одвија у оквиру пројекта (енг. *project-based collaborative learning*), а може се спроводити и током читавог семестра или читаве школске године, као комбиновани вид наставе помоћу ког се ученици, као и наставници, усавршавају на свим образовним нивоима. Ова врста дигиталне или технолошке педагогије је нарочито погодна за искуствено стицање знања о културним различитостима, али и за развој језичких вештина, па је зато последњих година нарочито заступљена у настави енглеског језика интеркултуралним приступом. Хигинс сматра да се виртуелна размена односи на педагошки приступ у настави страних језика који обухвата онлајн средства комуникације за повезивање географски удаљених локација са циљем развоја вештина страних језика и интеркултуралне комуникативне компетенције (Higgins, 2024: 864). Додаје да је примена виртуелне размене у настави енглеског као страног језика веома значајна јер рефлектује глобалну употребу енглеског језика која превазилази норме изворних говорника и расветљује употребу језика у реалним глобалним интеракцијама (Исто: 865). У вези с тим, Хребечкова такође сматра да је употреба информационих комуникативних технологија (*Information Communication technologies (ICT)*) у настави страних језика у 21. веку постала уобичајена као део наставне и изваннаставне праксе (Hrebeckova, 2009: 10). Леви потврђује овакву тврдњу, истичући да је, још од појаве компјутера у образовном окружењу 1960-их, компјутерски асистирано учење језика (енг. *Computer-Assisted Language learning (CALL)*) адаптирано тако да одговара широком низу компјутерско-технолошких апликација и приступа настави страних језика (Levy, 1997).

Тако Нова лондонска група⁹ истиче да наставници морају да прошире идеју и распон педагогије писмености¹⁰ на начин који задовољава контекст културно и

⁹ Нова лондонска група (енг. *New London Group*) јесте група од десет академика који су се састали 1994. године у Новом Лондону и осмислили концепт мултимодалне писмености како би у наставни процес укључили културна, лингвистичка, комуникативна и технолошка знања и како би студенте припремили за успешну комуникацију у глобалном окружењу.

¹⁰ Педагогија писмености је, према Меклелану, „рефлексиван концепт у којем је читање и писање о педагошком садржају знања кључно средство путем којег се педагошко резонување наставника

лингвистички различитог и све више глобализованог друштва тако да одговоре вишезначним културама (које су испреплетане) и плурализму текстова који се користе и тако задовоље растући варијетет текстуалних форми које су у вези са информационом и мултимедијалном технологијом (New London Group, 2000: 9). У вези с тим, Ленкшир и Кнобел указују на постојање три димензије ове нове писмености:

1. Оперативну (која се односи на проналажење и дељење информација користећи онлајн средства),
2. Културну (која се односи на адекватни начин комуницирања у одређеном културном контексту и подразумева познавање онлајн домена у који је укључена одређена друштвена заједница) и
3. Критичку димензију (која обухвата свест о коришћењу технологије и умрежених компјутера) (Lankshear & Knobel, 2006).

Све три димензије се могу превести и применити у контексту телеколаборације и виртуелне размене. Гут и Хелм додају да телеколаборација у контексту учења страних језика подразумева и интеркултуралну размену на интернету између група ученика различитог културног порекла, постављену у контекст комбиноване наставе са циљем развоја језичких вештина, али и интеркултуралне комуникативне компетенције (Guth & Helm, 2011: 42). Стога овакви, нови модели учења језика путем виртуелне размене и телеколаборације представљају замену за комуникацију у реалним животним ситуацијама и донекле допуњују недостатак учења језика у учионицама, које не омогућава реалну интеракцију нити комуникацију са припадницима других култура. Ипак, телеколаборација и виртуелна размена разликују се од комуникације лицем у лице, те је у оквиру телеколаборацијских пројеката потребно пажљиво планирање задатака и активности.

У вези с тим, Мулер-Хартман и Одауд истичу да успешно спровођење виртуелне размене, односно телеколаборације, зависи од следећег:

1. Минималног трајања од шест до осам недеља, током којих студенти имају довољно времена да успоставе односе једни са другима;

развија. Бити педагошки писмен представља саставни део наставничке професије“ (MacLellan, 2008: 1986).

2. Сврсисходне колаборације између онлајн интерлокутора, која се не тиче само пуке размене информација већ и стицања лингвистичких знања и културних знања и развоја интеркултуралне комуникативне компетенције код студената;
3. Теме и задаци виртуелне размене морају бити повезани са наставним планом и програмом и морају одговорити на потребе студената, будући да бележе пораст у интензитету и степену колаборације у каснијим фазама виртуелне размене;
4. Виртуелна размена је чврсто интегрисана у наставу, а наставник игра важну улогу у домену припреме студената за онлајн интеракцију и у рефлектовању искустава и исхода;
5. Студенти морају бити награђени за учешће у виртуелној размени/телеколаборацији (Muller-Hartman & O'Dowd, 2015: 3).

Такође, важан аспект телеколаборације представља секвенционисање задатака. Зато Мулер-Хартман и Одауд (2015: 9) предлажу распоређивање задатака према прогресивном моделу телеколаборације прогресивне размене (Слика 34). Према овом моделу, први задатак обухвата размену информација и чини фазу упознавања, у оквиру које студенти уче како да користе онлајн средства комуникације и једни са другима остварују сарадњу путем које стичу лингвистичка и интеркултурална знања. Други задатак тиче се поређења и анализе културне праксе, док се трећи задатак односи на развој аналитичких вештина и критичког начина размишљања. Овај модел је користан у обуци наставника и студената за спровођење телеколаборације. Он омогућава развој знања у вези са тим како се онлајн технологија примењује за интеркултуралну комуникацију. Поред тога, служи за онлајн поређење културних перспектива у мултикултуралним учioniцама, па се помоћу овог модела могу размењивати културна знања и превазилазити културне разлике.



Слика 34. Модел телеколаборације прогресивне размене (Muller-Hartman & O'Dowd, 2015: 9)

Гут и Хелм сагласни су са методолошким приступом у телеколаборацији заснованом на задацима и у вези са тиме истичу да „комплетан пројекат телеколаборације може бити организован на основу задатака“, чиме се остварује „постепен развој вештина и компетенција у оперативним, културним и критичким димензијама“ (Guth & Helm, 2011: 44). Ливер и Вилис предлажу спровођење методолошког приступа заснованог на задацима према циклчном моделу (Слика 35), код кога је скајп сесија обележена као главни задатак коме претходе припремне активности (припремна фаза у телеколаборацији подразумева упознавање студената – учесника једне са другима и упознавање студената са онлајн окружењем у коме ће се виртуелна комуникација одвијати), док се пропратне рефлексивне

активности спроводе на крају сесије како би се видело која културна и лингвистичка знања су усвојена (Leaver & Willis, 2004).



Слика 35. Циклични модел интегрисања задатака у пројекту телеколаборације (Leaver & Willis, 2004)

Телеколаборација може обухватати широк низ задатака путем којих се могу развијати језичке вештине, као и интеркултурална комуникативна компетенција. Задаци у оквиру виртуелне комуникације деле се на три категорије (Табела 9). Прва категорија подразумева размену информација, друга се односи на поређење и анализу, док се у трећој спроводи колаборација. У прву категорију размене информација спадају следећи задаци: стварање личних културних профила у виду Power Point презентације или креирање видео-снимака и онлајн састанци (који служе за упознавање студената једне са другима, размену идеја и планирање сарадње). У другу категорију поређења и анализе спадају: онлајн квизови о властитој и туђим културама, интервјуисање путем различитих онлајн апликација платформи (студенти припремају питања о глобалним проблемима и испитују став

студената из других култура у вези са овим питањима). У трећу категорију колаборације спадају задаци као што је организовање реалних дискусија и интерактивних сесија путем Zoom апликације.

Табела 9. Категорије виртуелне размене са задацима (Hrebeskov, 2019: 11)

Категорије задатака у виртуелној размени

Задатак у виртуелној размени	Опис	Врста виртуелне размене	Исход	Подупирано учење	Могуће потешкоће
1.Размена информација					
а) Лични културни профил	а) Студенти креирају властити културни профил у виду Power Point презентације или кратког видео-прилога.	а) Асинхрона на часу и ван часа	а) Онлајн упознавање путем културних профила/учење о другим културама	а) индивидуализовано, фокус је стављен на личне приоритете, избор области интересовања и властити дизајн	а) Може се лако претворити у стереотипно упознавање без адекватног инпута
а) Онлајн састанци	а) Студенти организују онлајн састанак за упознавање партнерске групе студената, размењују идеје у вези са пројектом и планирају начин будуће сарадње.	а) Синхрона ван часа	а) Студенти преузимају потпуну одговорност за планирање и извршење онлајн сесије	а) студенти преузимају потпуну одговорност за планирање и спровођење онлајн сесије	а) Може се лако претворити у необавезан разговор без адекватног инпута; неопходан је тимски рад студената
2. Поређење и анализа					
а) Онлајн квиз	а) Студенти праве сет да/не и истина/лаж питања за партнерску групу студената	а) Асинхрона (ван часа)	а) Дељење, поређење и давање одговора онлајн.Онлајн дискусија о садржају.	а) Независно проналажење,откривање чињеница, избор питања на основу интересовања студената, самодисциплина, језички feedback од стране вршњака, учење изван учионице, усмена и писмена интеракција	а) Неопходна је пропратна дебата или дискусија, тимски рад, преговори. Бојазан да ће се сесија претворити у пуку размену информација
а) Испитивање ставова путем анкете	а) Студенти припремају два питања о локалним и глобалним артефактима и постављају питања партнерској групи студената	а) Интервјуисање, полуструктурирана комуникација,усмена интеракција	а) Писани извештај путем ког се пореде и анализирају резултати интервјуа, проналажење идеја за стварање видео-прилога	а) Избор испитаника, метода, рад изван учионице, индивидуално управљање слободним временом	а) Тенденција студената да се баве само визуелним аспектима културе (храна, мода, фолклор)
3. Колаборација					
а) Прављење видео прилога	а) Студенти различитих интернационалних тимова заједно сарађују у изради видео-прилога о локалним и глобалним артефактима. Заједнички мултимедијални продукт се евалуира на основу утисака студената.	а) Асинхрона (ван учионице) и синхрона (у кабинету) евалуација	а) Мултимедијални производ (видео-прилог), развој интеркултуралне писмености, интеркултуралне комуникативне компетенције, долажење до закључака, евалуација на основу одређеног критеријума	а) Избор теме, технологије, властито управљање, гласање за победнички видео, одлучивање	а) Захтева употребу технологије, вештине преговарања, тимски рад и ангажованост мимо наставе

Такође, телеколаборација може да обухвата и активности за вежбање усмене комуникације путем видео-конференцијске платформе BigBlueButton и 3Д виртуелног окружења OpenSim, у следећим режимима комуникације: синхрони видео и гласовни четови, синхрони текстуални четови, простор за презентацију материјала и мултимедијалних докумената, контекстуализација кроз 3Д графичко окружење, којима се омогућавају конверзације, дискусије и презентације у реалном времену, вежбање усмене комуникације и стратешких вештина за остваривање аутентичне интеракције са вршњацима, вежбање невербалне комуникације путем „покажи и реци“ активности коришћењем веб камере, мултимодална комбинација (усменог језика) путем видеа и путем четовања (писаног језика). За вежбање писмене комуникације, која је у учењу енглеског језика подједнако важна као усмена, користи се Moodle или писмена комуникација на форумима или блогovima у следећим режимима комуникације: синхрони текстуални четови и асинхроне мултимодалне опције за писмену комуникацију који омогућавају писмену конверзацију и дискусије, вежбање писмене комуникације у аутентичној интеракцији са вршњацима из других култура, писмену продукцију конверзацијских текстова, уградњу релевантних докумената, визуелних средстава и аудио и видео снимака (Табела 11). Из свега назначеног можемо видети како дигитална средства подржавају интеркултуралне сусрете путем синхроне и асинхроне писмене и усмене комуникативне интеракције. Путем њих лингвистичке вештине се могу развијати паралелно са интеркултуралном комуникативном компетенцијом.

Табела 10. Усмена комуникација на платформи BigBlueButton и у OpenSim-у

Усмена комуникација путем видео-конференцијске платформе BigBlueButton
Начин комуникације • Синхрони гласовни четови са опцијом видео-преноса • Синхрони текстуални четови • Простор за презентацију материјала и мултимедијалних докумената Педагошке импликације • Конверзација, дискусије и презентације у реалном времену • Вежбање говора и стратешких вештина у аутентичној интеракцији са вршњацима • Вежбање употребе веб камере за невербалну комуникацију током активности „покажи и реци“

• Мултимодална комбинација говорних (видео) и писмених (четова) у комуникацији
Усмена комуникација у виртуелном 3Д окружењу OpenSim
Начин комуникације • синхрони гласовни чет између студената • синхроне текстуалне опције за чествовање • контекстуализација путем 3Д графичког окружења и дисплеј опција Педагошке импликације • конверзација, дискусија и презентација у реалном времену (говорни енглески језик) • вежбање говора и стратешких вештина у аутентичној интеракцији са вршњацима • употреба активности за ситуациону комуникацију и учење • мултимодална комбинација гласовног и текстуалног чета

Табела 11. Писмена комуникација на платформи Moodle, Forum, Blog & Wiki (Hoffstaedter & Kohn, 2015: 7)

Писмена комуникација у текстуалном чету у Moodle-y
Начин комуникације • синхрони текстуални четови Педагошке импликације • писмена конверзација и дискусија • вежбање писмене комуникације у аутентичној интеракцији са вршњацима • вежбање комуникативних вештина током четова, нпр. одржавање конверзацијске кохерентности
Писмена комуникација (forum, blog, wiki)
Начин комуникације • асинхрона писмена комуникација са мултимедијалним опцијама Педагошке импликације • писмена продукција експозеа и конверзацијских текстова, са могућношћу одложеног планирања и ревизије • уградња докумената, визуелних и аудио-снимака • писмене активности у телеколаборацији, оцењивање и евалуација вршњака • Вођење дискусије на форумима, коментарисање у блогovima и колаборација на wiki платформи

Међутим, чак и у околностима најбољих технолошких и дигиталних услова за учење страних језика интеркултуралним приступом путем телеколаборације, у циљу успешне реализације ове савремене методе учења страних језика, потребна је детаљна припрема. У вези с тим, Хофстеадтер и Кон предлажу да се телеколаборација спроводи у три фазе:

1. *Припремна фаза телеколаборације, у коју спада:*

- Упознавање и креирање првог контакта између две културне групе коришћењем асинхроних средстава као што су мејл или Мудл форум (енг. Moodle forum). Студенти из две различите културне групе у оквиру ове активности једни другима шаљу мејлове који служе да се лично представе колегама из иностранства, да опишу културну групу којој припадају, али и да објасне лингвистичке и културолошке циљеве виртуелне размене у којој учествују и дефинишу начин спровођења телеколаборације у будућем периоду;
- Стицање лингвистичких и културних знања у оквиру сваке културне групе;
- Лажна интеракција (енг. mock interaction) у оквиру сваке културне групе, као припрема за интеркултуралну интеракцију. Лажна интеркултурална интеракција или комуникација спроводи се како би се уочиле евентуалне потешкоће због културних разлика две групе студената који припадају различитим културама и како би се потешкоће избегле у стварној интеркултуралној интеракцији која ће уследити;
- Истраживачка дискусија о свакој културној групи (BigBlueButton, OpenSim). У оквиру ове активности студенти једни другима постављају питања о различитим аспектима културе којој припадају и у дискусији идентификују културне разлике и сличности.
- Увежбавање интерактивних начина путем којег ће се одвијати телеколаборација (рад у пару или групни рад);
- Упознавање са различитим аспектима технолошког окружења и дигиталних средстава (Moodle, BigBlueButton, OpenSim). У овој активности се полази од претпоставке да неки од студената немају искуство са употребом дигиталних средстава у виртуелној размени, те да им је потребно детаљно упутство и објашњење у погледу тога како да успешно употребљавају дигитална и технолошка средства.

2. *Главна фаза*

У овој фази фокус је стављен на интеркултуралну комуникативну интеракцију у синхроним и асинхроним окружењу телеколаборације, што значи да је један од њених главних циљева укључивање студената у природну и аутентичну

комуникативну размену са вршњацима из других земаља и других култура. Задаци и теме морају бити прилагођени потребама студената и омогућити им да својим саговорницима у виртуелној онлајн размени преносе властита културна искуства и ставове. Поред усмене комуникације, ова фаза обухвата и писмену комуникацију, која је у складу са задатом темом.

3. Пропратна фаза, у коју спада:

- Извештавање одељења о утисцима у вези са телеколаборацијом;
- Пропратна дискусија у учионици или на форумима (follow-up discussions);
- Ретроспективни интервју са наставницима;
- Процена (Шта сам научио/научила? Која језичка и интеркултурална знања сам усвојио/усвојила?);
- Евалуација исхода – у виду личних или групних портфолија (Hoffstaedter & Kohn, 2015: 12–13).

У вези с тим, за мониторингање задатака у оквиру пројекта телеколаборације у настави страних језика интеркултуралним приступом потребно је следеће: водити евиденцију о партнерском тиму који заједно са вама учествује у виртуелној размени (који факултет је у питању, који студенти и наставници су учесници); сачинити тематски опис лингвистичких и културних задатака; навести циљни језик, ниво знања студената према заједничком европском референтном оквиру за језика (енг. CEF ниво знања), образовне циљеве: лингвистички, комуникативни и интеркултурални; описати приступ комбинованог учења у интеркултуралној интеракцији и исход задатка; издвојити техничку спецификацију употребљених средстава (Табела 12).

Табела 12. Спецификација задатка у телеколаборацији

Назив задатка	
Партнерски тим (факултет/наставници)	
Тематски опис	
Језичка констелација	
Циљни језик	
CEF ниво у односу на стандарде заједничког европског оквира	
Образовни циљеви (лингвистички, комуникативни и интеркултурални)	

Опис приступа у телеколаборацији или виртуелној размени	
Исход задатака (перформансе и производ студената)	
Техничка спецификација	

Такође, за мониторингање припремне фазе у оквиру телеколаборације или виртуелне размене потребно је описати подзадатак, навести образовне циљеве: културне и лингвистичке, описати технолошко окружење и технолошка средства, начин интеркултуралне интеракције (тимски рад, групни рад), очекиване циљеве (Табела 13). Затим, за мониторингање главне фазе у оквиру телеколаборације или виртуелне размене потребно је дати опис задатака; образовних циљева; окружења у оквиру којег се одвија телеколаборација и технолошких средстава (синхроних, као што је OpenSim, или асинхроних, као што је форум); организације телеколативне интеракције (број учесника/група у телеколаборацији); очекиваних циљева (Табела 14). На крају, за мониторингање пропратне фазе телеколаборације или виртуелне размене потребно је дати опис пропратне фазе; образовних циљева; физичког окружења и технолошких средстава; начина интеракције (тимски рад или групни рад); очекиваног исхода (Табела 15).

Табела 13. Припремна фаза телеколаборације

Припремна фаза телеколаборације	
Опис задатака	
Образовни циљеви	
Дигитално окружење	
Форма интеракције (тимски рад, рад у пару, групни рад)	
Очекивани исход	

Табела 14. Главна фаза телеколаборације

Главна фаза телеколаборације	
Опис задатака	
Образовни циљеви	
Телеколаборацијско окружење и средства: синхрона (Open Sim,	

BigBlueButton) или асинхрона (форум)	
Физичко окружење (компјутерски кабинет)	
Организација интеракције у телеколаборацији: величина групе (број учесника)	
Очекивани исход	

Табела 15. Пропратна фаза телеколаборације

Пропратна фаза телеколаборације	
Опис пропратних задатака	
Образовни циљеви	
Физичко окружење (компјутерски кабинет) и дигитална средства (форум, блог...)	
Форма интеракције (тимски рад, рад у пару, групни рад)	
Очекивани исход	

Из свега наведеног, а у складу са мишљењем Хофштеадтера и Кона (Hoffstaedter & Kohn, 2015: 22), закључујемо да за успешно организовање телеколаборације морају бити испраћени следећи кораци: да се пронађе партнерска група студената која ће заједно са властитим групом студената учествовати у телеколаборацији; да се успоставе добри односи са наставницима групе студената која учествује у телеколаборацији; да се правилно секвенционирају лингвистички и интеркултурални задаци; да се студенти припреме за телеколаборацију; да се студентима током процеса телеколаборације пружа подршка; да се након главне сесије у пројекту телеколаборације осигура резултат наставе.

Улога наставника

Иако онлајн настава страних језика, односно виртуелна размена или телеколаборација захтевају да наставник преузима неке од традиционалних улога, као што су улоге контролора, организатора, евалуатора, подстицатеља, учесника, татора, посматрача (Harmer, 2001), односно организатора, модератора и саветника (Zawadzka, 2004), зарад успешног имплементирања дигиталне педагогије, дигитално наставно окружење намеће и неке додатне улоге. На пример, наставници

студенте морају оспособити за употребу техничко-технолошких средстава и пренети им релевантна културна знања која ће им помоћи да превазилазе културне разлике у комуникацији са студентима из других култура. Отуд се телеколаборација повезује и са развојем свести о педагошким знањима (Dooly & Sadler, 2013; Guth & Helm, 2013), као и са мултимодалном комуникативном компетенцијом (Hauck, 2007), али и са концептом мултиписмености (Hauck, 2010; Guth & Helm, 2012). Према наводима Нове лондонске групе, једна од главних идеја – окосница концепта мултиписмености огледа у комплексности и међуусловљености различитих модова значења који обухватају лингвистичку, визуелну, аудио, спацијалну и невербалну димензију (1996: 78).

Дакле, поред традиционалних улога, вештина и знања наставник мора поседовати и технолошко-педагошке вештине и знања, односно мора знати како да оспособи студенте за употребу техничко-технолошких средстава и за остваривање образовних циљева, јер знање наставника које се односи на предмет који предаје не преводи се аутоматски у способност интегрисања технологије (Niess, 2011; Rienties, 2013). У вези са оваквим наводима, Мек Ферсон и Нуњез предлажу да „електронски тутори“ (наставници који оспособљавају студенте за телеколаборацију) морају бити спремни да преузимају педагошке и интелектуалне улоге (морају оспособљавати студенте за уочавање, разликовање, процењивање и правилно тумачење света), менаџерске улоге (да организују наставу), друштвене улоге (да омогућавају повезаност између студената и између наставника и студената) и техничко-технолошке улоге (да студентима омогуће употребу технолошких средстава) (McPherson & Nunez, 2004). Уз то, Мулер-Хартман истичу и потребу поседовања организационих вештина као што је иницирање, развој и мониторингање телеколаборације (Muller & Hartmann, 2012: 172), док Фурстенберг и Левет сматрају да наставници морају да знају како да студенте припреме за телеколаборацију, али и како да integriшу виртуелну размену у постојећи оквир наставног плана и програма (Furstenberg & Levet, 2010).

Предности и потешкоће

Што се тиче предности виртуелне размене, односно телеколаборације, важно је напоменути да она пружа могућност, пре свега наставницима, осавремењивања наставних метода и адекватног решења и одговора на захтеве које

дигитално-центрично окружење све више намеће. У вези са овим наводом, неке од предности телеколаборације за наставнике страних језика јесу следеће:

1. *Флексибилност наставних метода.* Флексибилност подразумева да наставници страних језика могу одговорити на различите стилове учења својих студената кроз онлајн наставу и употребу синхроних (Zoom, BigBlue, OpenSim, Skype платформе) и асинхроних наставних метода (форуми и блогови) у подучавању страних језика;
2. *Ефикасна употреба ресурса.* Интегрисање дигиталних материјала и спровођење онлајн наставе омогућавају наставницима уштеду времена када је реч о припреми часова и пружању инструкције. Онлајн материјали се могу лако делити и апдејтовати (енг. update), што свакако штеди време и смањује трошкове штампања наставног материјала;
3. *Персонализована инструкција.* Коришћењем онлајн платформи наставници могу својим студентима брзо и ефикасно пружати повратне информације и персонализовану, индивидуалну подршку;
4. *Подстицање и укључивање свих студената у наставу.* Мултимедијални садржаји и онлајн настава омогућавају наставницима да лако мотивишу своје студенте, подстакну њихово интересовање и омогуће подједнаку ангажованост свих студената;
5. *Приступ подацима у реалном времену.* Онлајн средства омогућавају наставницима приступ подацима у вези са наставом у реалном времену и прилагођавање наставне стратегије условима електронског учења.

Поред евидентних предности за наставнике, студенти такође имају бројне користи од примене ове методе у настави. То су:

1. *Константна доступност наставних садржаја и ресурса.* Онлајн дигитални ресурси омогућавају студентима да им приступају лако и брзо и у ваннаставном времену. То студентима дозвољава да се враћају на садржаје који за њих представљају изазов, као и да темпо учења прилагоде властитим потребама;
2. *Персонализовано искуство учења.* Онлајн настава пружа студентима могућност персонализовања искуства учења и прилагођавање властитим потребама;

3. *Пружање помоћи у вези са различитим стиловима учења студената.* Онлајн настава може адекватно одговорити на различите стилове учења. Тако ће, на пример студенти који знања усвајају визуелним путем моћи да уче путем видео-материјала и других визуелних средстава; аудитивни тип студената се, у стицању нових знања, може ослонити на подкасте; студенти који показују склоност ка групном раду се могу ослонити на онлајн форуме, док они који преферирају индивидуални рад могу користити онлајн средства како би учење прилагодили својим потребама;
4. *Флексибилност учења.* Студенти помоћу онлајн наставе могу правити јединствени распоред учења – могу ускладити учење са другим обавезама, а то значи да, рецимо, могу паралелно студирати и радити;
5. *Мултимедијални и интерактивни онлајн садржај омогућава већу ангажованост.* Учешће у пројектима телеколаборације или онлајн форумима, блоговима и дискусијама може бити мотивишуће за све студенте и подићи њихово интересовање за сам наставни предмет;
6. *Доступна и приступачна практична обука.* Помоћу пројеката телеколаборације и виртуелне размене се може вршити и практична обука студената. Обука је савремена и релевантна, а студенти стичу вештине неопходне у будућем професионалном раду на начин који омогућава уштеду (због непостојања инфраструктурних трошкова);
7. *Моментална примена вештина и знања.* Интерактивни онлајн модули омогућавају практичну примену стечених вештина и знања. На пример, студенти ће у онлајн интеракцији и комуникацији одмах видети да ли су у стању да примене језичка и интеркултурална знања за остваривање успешне комуникације са припадницима других култура.¹¹

Иако велики број истраживања, како смо већ видели, потврђује потенцијал телеколаборације за развој језичких вештина, као и за развој интеркултуралне комуникативне компетенције, поред бројних предности ове комбиноване методе у настави страних језика (како за наставнике тако за студенте), овај приступ није увек

¹¹ Преузето са: [https:// raccooongang.com/blog/advantages-and-disadvantages-blended-learning](https://raccooongang.com/blog/advantages-and-disadvantages-blended-learning): 30. 03. 2025.

најједноставније спроводити у пракси. У неке разлоге његовог отежаног спровођења спадају:

1. *Високи трошкови одржавања.* Интегрисање дигиталне технологије, инсталирање уређаја и потребне инфраструктуре може бити скупо;
2. *Зависност од технологије.* Онлајн настава ће бити могућа само уколико постоји стабилна интернет конекција. Такође, у одржавању наставе језика путем телеколаборације технички проблеми или квар могу бити реметилачки фактор;
3. *Дигиталне писмености.* Како би спровођење наставе страних језика путем телеколаборације било могуће, потребно је да и наставници и студенти имају довољно развијене дигиталне вештине;
4. *Приступ онлајн платформи.* Неопходно је да сви студенти имају подједнаке услове приступа онлајн платформама за учење језика. Постоји ризик да нека онлајн средства неће бити доступна студентима који долазе из сиромашних породица;
5. *Заштита интелектуалне својине.* Настава језика путем виртуелне размене може представљати основ за недозвољено коришћене материјала заштићеног ауторским правима (на пример, видео-материјала или е-књига). Такође, још један аспект који додатно проблематизује онлајн наставу јесте питање власништва и права коришћења садржаја који студенти креирају. Онлајн настава мора бити организована на начин који не дозвољава злоупотребу, односно омогућава заштиту права интелектуалне својине свих учесника у овом виду наставе;
6. *Проблеми психолошке природе.* Према Дугартсиреновој и Сардени, неки студенти су приликом телеколаборације осећали нелагодност и анксиозност (Dygartsyrenova & Sardegna, 2019);
7. *Језичка баријера и ограничења асинхроне комуникације.* Одауд је у својим истраживањима утврдио да, услед културних различитости, може доћи до одређених језичких проблема и неспоразума када се комуникација остварује путем асинхроних канала – мејла, блогова или форума (O'Dowd, 2020). С тим у вези, Одауд истиче да студенти из других културних група користе другачије жанрове и стилове интеркултуралне комуникације у онлајн

интеркултуралној комуникацији. Овај „судар различитих жанрова“ може водити до дисфункционалне размене (O'Dowd, 2011: 374);

8. *Притисак синхроних састанака*. Узум истиче да и синхрона комуникација (односно комуникација путем Zoom, Skype и других платформи) може стварати притисак на учеснике у телеколаборацији који су оптерећени због непостојања друге прилике за реформулацију постова (Uzum, 2019).¹²

Без обзира на назначене потешкоће, из наведеног произилази да је, како тврди и Одауд (2013:194), у недостатку реалног контекста за развој интеркултуралне компетенције у настави енглеског језика, телеколаборација или онлајн интеркултурална размена корисно допунско средство које спаја студенте страних језика који се налазе на географски удаљеним локацијама, са циљем развоја њихових лингвистичких вештина и интеркултуралне компетенције.

3.8.1. Пример из праксе

Високошколска установа обухваћена овим истраживањем – Академија струковних студија косовско метохијска учесник је два пројекта: NEST4WB¹³ и WBNET¹⁴ и у поступку је аплицирања за пројекат ERASMUS-EDU-2025-VIRT-EXCH, који студентима омогућавају телеколаборацију (у виду онлајн сесија), односно виртуелну размену на енглеском језику са партнерским универзитетима из иностранства, чиме се доприноси развоју стручних али и културних, интеркултуралних и лингвистичких знања студената.

Партнери у телеколаборацији у оквиру WBNET пројекта са којима су студенти струковних студија Академије косовско метохијске на одсеку Звечан и смеру Инжењерске информатике размењивали стручна, културна, интеркултурална и лингвистичка знања су студенти са Универзитета у Љубљани (енг. University of Ljubljana (ULFE)) и Техничког Универзитета у Мадриду (енг. Technical University of Madrid / Politecnica) (Табела 16). Телекобoрациони задаци путем којих су размењивана стручна, културна и интеркултурална знања и искуства спровођени су

¹² Преузето са: <https://raccooongang.com/blog/advantages-and-disadvantages-blended-learning>

¹³ Електронски извор: <https://nest4wb.akademijakm.edu.rs/>

¹⁴ Електронски извор: <https://wbnet.atuss.edu.rs/>

путем асинхроних (мејл) и синхроних (онлајн сесије у оквиру WBNET пројекта) мултимедијалних опција. Образовни циљеви телеколаборације били су: *лингвистички* (развој вокабулара (речи, фразе и изрази) који се користи приликом писања CV-ја и приликом пословног разговора; усвајање придева који описују личне карактеристике) и *интеркултурални* (усвајање вештина невербалног понашања које се сматра прихватљивим у култури студената партнера у телеколаборацији те стицање слушних, говорних и писмених вештина неопходних приликом аплицирања за посао у иностранству). Очекивани исход учења био је усвајање релевантних стручних и културних знања и лингвистичких вештина.

Табела 16. Опште информације о телеколаборацији између студената Академије струковних студија косовско метохијске и партнерских универзитета

Партнери у телеколаборацији у оквиру WBNET пројекта	Академија струковних студија косовско метохијска (одсек Звечан) Универзитет у Љубљани (енг. University of Ljubljana (ULFE)) Технички Универзитет у Мадриду (енг. Technical University of Madrid / Politecnica)
Тематски опис	Размена стручних и културних искустава студената из различитих земаља на енглеском језику путем асинхроних и синхроних мултимедијалних опција
Циљни језик	Енглески језик
Образовни циљеви	<i>Лингвистички:</i> развој вокабулара (речи, фразе и изрази) који се користи приликом писања CV-а и приликом пословног разговора; усвајање придева који описују личне карактеристике <i>Интеркултурални:</i> усвајање вештина невербалног понашања које се сматра прихватљивим у култури студената партнера у телеколаборацији; стицање слушних, говорних и писмених вештина неопходних приликом аплицирања за посао у иностранству <i>Стручна:</i> развој дигитално-технолошких компетенција код студената струковних студија на смеру Инжењерска информатика
Исход учења	Усвајање релевантних стручних и културних знања и лингвистичких вештина
Техничка спецификација	Онлајн сесије у оквиру WBNET пројекта и размена путем мејла

У оквиру припремне фазе телеколаборације студенти су путем асинхроне писмене комуникације (путем мејла) остварили први контакт и упознавање студента из различитих културних група и партнерских универзитета у телеколаборацији из различитих земаља (Табела 17). Студенти су једни другима представили културе земаља из које долазе и циљеве размене стручних знања на енглеском језику. У оквиру припремне фазе телеколаборације студенти су представили себе и партнерској групи студената постављали питања о њиховој култури, начину образовања и начину спровођења стручне праксе у њиховој земљи. Циљ припремне фазе телеколаборације био је размена личних података, стручних и културних знања неопходних за даљи процес комуникације у процесу телеколаборације.

Табела 17. Припремна фаза телеколаборације

Техничка спецификација	Асинхрона писмена комуникација путем мултимедијалних опција / дописивање студената путем мејла
Опис задатака у припремној фази телеколаборације	Упознавање студента из различитих културних група и студента са универзитета из различитих земаља. Студенти једни другима представљају културе земље из које долазе и циљеве размене стручних знања на енглеском језику. У оквиру припремне фазе телеколаборације студенти представљају себе и партнерској групи студената постављају питања.
Очекивани исход	Размена личних података, стручних и културних знања неопходних за даљи процес комуникације у процесу телеколаборације

У оквиру главне фазе телеколаборације студенти су у виду онлајн дискусије размењивали искуства са иностраном групом студената о програму практичне обуке која омогућава развој компетенција у вези са дигиталном технологијом: од развоја софтвера до развоја анимација, вештачке интелигенције и дигиталног маркетинга (Табела 18).

Табела 18. Главна фаза телеколаборације

	Стручна знања	Интеркултурална знања
Опис задатка	Студенти у виду онлајн дискусије размењују искуства са иностраном групом студената о програму практичне обуке која омогућава развој компетенција у вези са дигиталном технологијом: од развоја софтвера до развоја анимација, вештачке интелигенције и дигиталног маркетинга. Студенти једни другима постављају питања и дискутују о релевантним питањима.	Студенти у виду онлајн сесије дискутују о повезаности знања која стичу током формалног образовања и потражњом на тржишту рада, осврћући се на то која се врста вербалног и невербалног понашања сматра прикладном у културама којима студенти припадају, а затим дискутују о сличностима и разликама између двеју или више култура.
Циљеви	Стицање знања о организовању стручне праксе у различитим земљама и могућности примене теоријских знања у пракси. Усвајање стручне терминологије на енглеском језику која се може користити за професионалне потребе и професионални развој.	Стицање знања о различитим вербалним и невербалним моделима понашања приликом пословног разговора у различитим културама. Усвајање придева који описују личне карактеристике. Усвајање речи, фраза и израза потребних у пословној комуникацији на енглеском језику.
Технички услови телеколаборације	Онлајн сесија у оквиру WBNET пројекта	Онлајн сесија у оквиру WBNET пројекта

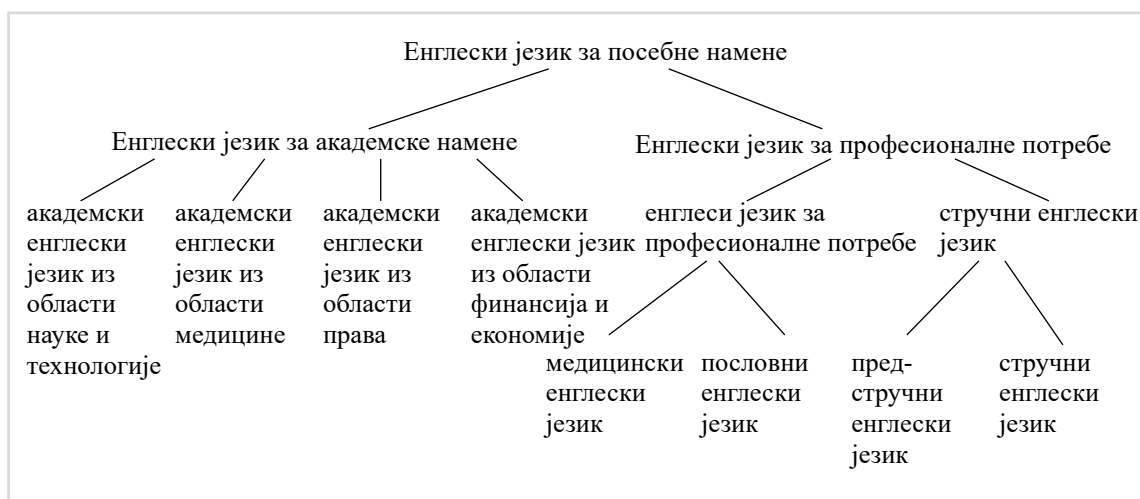
Студенти су једни другима постављали питања из области струке и водили дискусију на тему из уже стручне области. Студенти су у виду онлајн сесије дискутовали и о повезаности знања које стичу током формалног образовања и потражњом на тржишту рада, осврћући се на то која се врста вербалног и невербалног понашања сматра прикладном у пословној комуникацији у културама којима студенти припадају. Затим су дискутовали о сличностима и разликама између двеју или више култура, поредећи тако властиту и туђу културу и

надограђујући своја културна и интеркултурална знања. Циљеви главне фазе телеколаборације били су стицање знања о организовању стручне праксе у различитим земљама и могућности примене теоријских знања у пракси; усвајање стручне терминологије на енглеском језику која се може користити за професионалне потребе и професионални развој; стицање знања о различитим вербалним и невербалним моделима понашања приликом пословног разговора и у пословној комуникацији у различитим културама; усвајање придева који описују личне карактеристике; усвајање речи, фраза и израза потребних у пословној комуникацији на енглеском језику.

Можемо закључити да је описани модел телеколаборације, односно виртуелне размене, био корисна замена и допуна настави енглеског језика за комуникацију у реалном животном и професионалном окружењу и да је надопунио недостатак учења енглеског језика у учионици, који у нашем случају не омогућава реалну интеракцију нити комуникацију са саговорницима из струке који припадају другим културама. Стога је телеколаборација била погодна за размену и стицање искуствених знања из струке и знања о културним различитостима, као и за развој интеркултуралне компетенције и језичких вештина.

4. ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ

Енглески језик за посебне намене (енг. English for Specific Purposes), као поддисциплина енглеског као другог или страног језика, почиње да се развија шездесетих година прошлог века у настојању да понуди нова теоријска, методолошка и практична решења за учење и подучавање енглеског језика професије и струке. Дакле, енглески језик за посебне намене је приступ у учењу и подучавању енглеског језика чији је циљ да ученицима понуди ускоспецифична језичка знања која се могу употребити у домену професионалног усавршавања и рада у струци и одликује се специфичном употребом лексичких, граматичких и прагматичких средстава. Како истичу Хачинсон и Волтерс (Hutchinson & Walters, 1991:19) енглески језик за посебне намене дефинише се и као „приступ подучавању језика у којем се одлуке у вези са наставним садржајем и методама доносе на основу разлога ученика за учење“. Зависно од циљева спровођења наставе овим приступом, енглески језик за посебне намене се дели на две поддисциплине, а то су: енглески језик за академске потребе (академски енглески језик из области науке/технологије/медицине/права/менаџмента/финансија и економије) и енглески језик за професионалне потребе (односно, енглески језик професије и енглески језик струке).

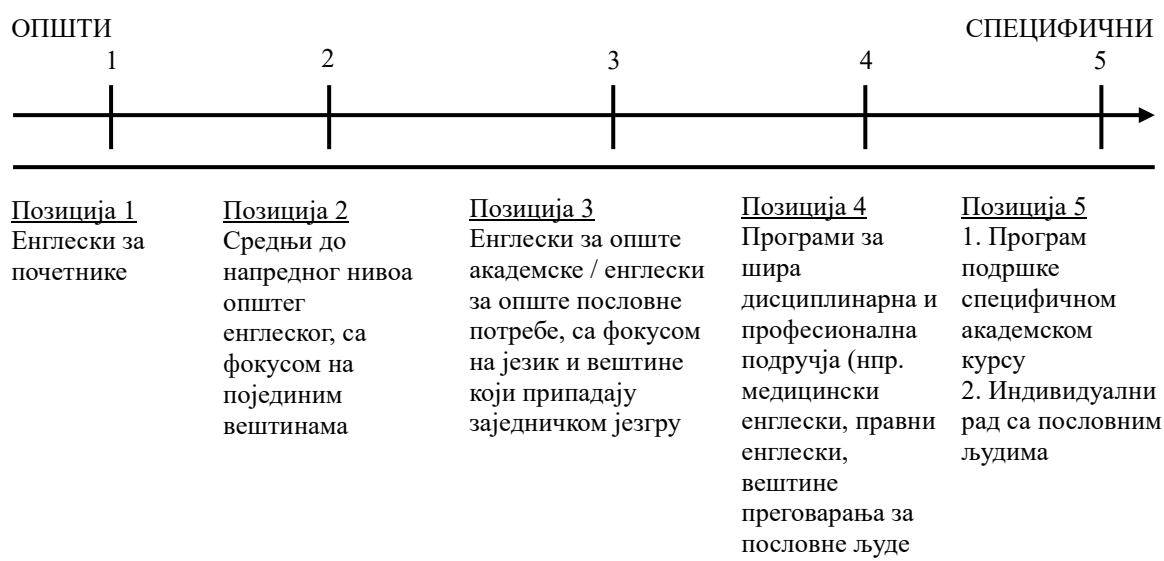


Слика 36. Подела енглеског језика за посебне намене

Енглески језик за академске потребе пажњу усмерава на формалне, академске жанрове, са језичким особеностима карактеристичним за одређене академске дисциплине, као и на употребу енглеског језика у академском контексту

и у академске сврхе (Basturkmen, 2006: 3; Hamp-Lyons, 2001: 127; Scarella, 2003: 12). Дакле, енглески језик за академске потребе, како наводи Хајленд настоји да кроз бројна интердисциплинарна укрштања на плану метода, теорија и праксе пружи увид у структуре и значења говорних, писаних, визуелних и електронских академских текстова, да пружи одговоре на језичке, социјалне и когнитивне захтеве академског контекста, и да студентима пружи критичко разумевање различитих контекста и праксе академске комуникације (Hyland, 2006: 2 у: Marković, 2016: 20). С друге стране, енглески језик за професионалне потребе тежи томе да код студената „развије оне компетенције које су им потребне за успешно функционисање у оквиру дисциплине, професије или радног места“ (Basturkmen, 2006: 6).

Потпуније разумевање енглеског језика за посебне намене можемо остварити на основу тумачења континуума који прати развој од јасно дефинисаних програма општег енглеског језика до специфичних програма (Слика 1). Крећући се на континууму од општег ка специфичном енглеском језику, увиђамо да прву позицију заузима енглески језик за почетнике; друга позиција обухвата средњи до напредног нивоа општег енглеског, са фокусом на појединим вештинама; трећа позиција односи се на енглески језик за опште академске/опште пословне потребе, са фокусом на језик и вештине које припадају заједничком језгру; четврта позиција тиче се програма за шири дисциплинарна и професионална подручја, као што је, на пример, медицински енглески језик или правни енглески језик, док пета позиција обухвата програме подршке специфичном академском курсу и индивидуални рад са пословним људима.



Слика 37. Континуум типова програма енглеског језика

(Dudley-Evans & St John, 1998: 9)

Концепт енглеског језика за посебне намене може се разумети и у односу на његове апсолутне и варијабилне карактеристике (Dudley-Evans & St John, 2012: 3), при чему апсолутне карактеристике подразумевају следеће постулате:

1. Енглески језик за посебне намене је дефинисан тако да задовољи посебне потребе ученика;
2. Енглески језик за посебне намене користи основну методологију и активности инхерентне за дисциплину којој служи;
3. Енглески језик за посебне намене се фокусира на језик (граматику, лексику, регистар), вештине, дискурс и жанрове који су у складу са наведеним активностима.

Варијабилне карактеристике подразумевају следеће:

1. Енглески језик за посебне намене може бити повезан са или осмишљен за посебне дисциплине;
2. Енглески језик за посебне намене може користити другачију методологију од општег енглеског у одређеним наставним ситуацијама;
3. Енглески језик за посебне намене је осмишљен за одрасле ученике, у терцијалним образовним институцијама или у стручној радној ситуацији. Међутим, може бити усмерен и на ученике средњих школа;

4. Енглески језик за посебне намене је осмишљен за ученике средњег или напредног нивоа познавања језика. Већина курсева енглеског језика за посебне намене подразумева да ученици владају основним језичким знањима, али се у изузетним условима може организовати и за почетнике.

На основу наведених апсолутних и варијабилних карактеристика, можемо закључити да је енглески језик за посебне намене подређен потребама ученика, те да представља значајно упориште за њихово даље професионално усавршавање и коришћење енглеског језика за потребе струке. Са оваквим наводима се слаже и Игњачевићева, истичући „да кључну одлику курса језика струке представља оријентација његовог садржаја и циља ка професионалним потребама ученика, фокусирајући се на језик, вештине и жанрове одговарајућих активности потребних ученицима да би остварили комуникацију“ (Ignjašević, 2008: 150). С тим у вези, Робинсон прави дистинкцију између микропотреба ученика (које се односе на индивидуалне ученичке потребе), односно потреба које заузимају средњи положај и које су у вези са комуникацијом на радном месту и у професионалном окружењу, и макропотребе – она које су на нивоу целокупног друштва, привреде и економије (Robinson, 1991).

Међутим, оријентисаност наставе енглеског језика за посебне намене ка задовољавању потреба ученика, за усвајање језика који ће употребљавати у професионалном домену, наставницима језика који подучавају овим приступом намеће посебне захтеве. У вези са тим, Дадли Еванс и Сент Џон истичу да наставник енглеског језика за посебне намене мора бити спреман да одговори на вишеструке улоге: поред основне улоге наставника, ту су улога креатора курса и наставног материјала, улога сарадника, улога истраживача и улога евалуатора ученика (Dudley-Evans & St John, 2012: 13).

Потребу да наставници енглеског језика за посебне намене преузимају вишеструке улоге са циљем успешне реализације наставе потврђују и Вигинс и Мектиг, наводећи да наставник најпре мора да изабере наставну тему, затим извор (било да је реч о уџбенику или другом релевантном извору), да у вези са тим одреди наставне методе које ће примењивати и да се, на крају, определи за питања која ће му омогућити да оцени колико су ученици разумели тему (Wiggins & McTighe, 2005: 15).

Поред одговарања на комплексне захтеве наставе енглеског језика за посебне намене и спремности преузимања различитих улога, наставник такође мора бити спреман да одговори на још једну специфичност овог приступа. Наиме, ученици стичу стручна знања и из других стручних предмета, па је очекивано да ће о стручном садржају знати више него сами наставници. Од наставника се зато очекује да уложи додатни напор и понуди стручни садржај наставе језика који одговара стручним знањима ученика. Међутим, Бел истиче да наставници и студенти у учионицама енглеског језика за посебне намене имају равноправнији однос од наставника и студената општих курсева енглеског језика баш зато што се наставници сматрају лингвистичким експертима, док студенти располажу стручним знањима (Bell, 2002). Поред очигледно важне улоге наставника за спровођење наставе енглеског језика за посебне намене, успешност наставе путем овог приступа зависи од јасно и прецизно дефинисаних циљева наставе, који су према Бастуркменовој (Basturkmen, 2006: 134–142; Marković, 2016: 171) следећи:

1. Откривање језичке употребе карактеристичне за одређено подручје или дисциплину;
2. Развијање циљних комуникативних компетенција, способности и вештина које представљају очекиване стандарде професионалног окружења;
3. Подучавање знања из саме струке кроз интеракцију знања језика и струке, појмова и принципа одређене дисциплине, као и културе и начина размишљања одређене дискурсне заједнице;
4. Развијање стратешких компетенција, односно средстава која омогућавају да се знање језика и знање струке употребе у комуникацији (Basturkmen, 2006: 139), у смислу избора и активирања одговарајућег дискурсног домена (Douglas & Selinker, 1985: 206; Douglas, 2004: 26) и могућности активирања или освешћивања стручног знања студената (Dudley-Evans & St John, 1998: 188);
5. Неговање критичког односа према комуникативним нормама и пракси циљне заједнице домена (Douglas & Selinker, 1985: 206; Douglas, 2004: 26).

Један од кључних аспеката наставе енглеског језика за посебне намене тиче се и израде наставног плана и програма. У вези са тим, Свејлз као кључне карактеристике курикулума енглеског језика за посебне намене истиче:

фокусираност на језик у контексту и на посебне задатке, предзнање ученика, оперативни и комуникативни план и програм те усмереност ка ученику (Swales, 1989). Из овог навода произилази да израда плана и програма енглеског језика за посебне намене мора бити утемељена на анализи потреба свих актера укључених у процес наставе. Отуда је анализа потреба, као скупа „брижљиво одабраних процедура којима се утврђује шта конкретно треба научити и како то конкретно треба научити“ (Orr, 2010: 216) и као: „Систематичног прикупљања свих субјективних и објективних информација потребних да би се дефинисали и потврдили одбрањиви циљеви курикулума који задовољавају ученичке потребе у учењу језика у контексту конкретних институција које утичу на окружење у коме се одвијају настава и учење“ (Brown, 2009: 36)¹⁵ постала окосница наставе језика за посебне намене. Дакле, циљеви и исходи наставе, садржај наставе и евалуација наставног процеса морали би бити утврђени у односу на професионалне и стручне потребе ученика, али и њихових будућих послодаваца. Поред тога, при изради наставног плана и програма не сме се занемарити ни тип стручне школе. Више је него очигледно да ће се садржај наставног плана и програма разликовати за техничку, медицинску, правну или економску струку.

Поред тога, Робинсон истиче да за креирање наставног плана и програма у настави енглеског језика за посебне намене постоји неколико могућих решења (Robinson, 1991: 35–40). Ова ауторка истиче да се наставни план и програм у настави енглеског језика за посебне намене може израдити на основу:

1. Садржаја – језичке форме, језичких концепата, језичке функције, ситуације и теме;
2. Вештина;
3. Метода – процесне методе и методе на основу задатка (Исто).

Поред тога, усвајање вокабулара, односно стручне терминологије, представља један од битнијих аспеката наставе енглеског језика за посебне намене. Јасно је да без усвајања стручне терминологије студенти неће бити у стању да остваре сврсисходну и прикладну комуникацију у будућем пословном окружењу

¹⁵ Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In: M. H. Long, C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of language teaching*, Oxford: Blackwell, 269–293.

нити ће бити у могућности да развију неопходне стручне вештине. Стога ће, у зависности од студијског профила, у оквиру наставе енглеског језика за посебне намене усвајати медицинску, техничку, економску или правну терминологију. У вези са тим, Ур истиче јединствен принцип усвајања специјализованог језика и сматра да је за учење стручне терминологије важно правилно усвајање: форме (правописа и изговора); граматике; колоквијалног значења речи (могуће комбинације речи и онога што се сматра примереном употребом у одређеном контексту); различитих аспеката значења (конотативно, денотативно, релационо – синоними, антоними) и творбе речи (суфиксација, префиксација). Јасно је да је специјализовани језик носилац специјализованог значења, па су прецизност и тачност усвајања веома важни јер од њих зависи успех будућег пословања (Ur, 2009: 60–62). Поред ове стратегије, Робинсон спомиње могућност усвајања стручне терминологије према семантичком систему и у вези са тим истиче важност концепта индексације речи (енг. indexicality), наводећи пример употребе стручне терминологије у ваздухопловству (Robinson, 1991: 29). На пример, одређени глаголи у ваздухопловној стручној терминологији имаће потпуно другачије индексне особине са засебним системом и значењима у односу на њихову свакодневну употребу. Такође, Робинсон спомиње могућност усвајања стручне терминологије у односу на структурални образац у коме се ове речи појављују. Он говори о комплексним терминолошким синтагмама које се састоје од главне речи (именице или глагола) и помоћне речи (придева, прилога), а заједно стварају јединицу јединственог значења у одређеној специјализованој области (Robinson, 1991: 29). У светлу ових сазнања, можемо закључити да је усвајање стручне терминологије у настави енглеског језика за посебне намене нимало једноставан задатак, да захтева спровођење анализе потреба и примену адекватних стратегија и методологије у циљу сврсисходног учења. У вези са тим, Филипс истиче и четири кључна методолошка принципа у настави енглеског језика за посебне намене:

1. *Принцип контролисање реалности.* Овај принцип тиче се начина на основу којих се задаци приближавају студентима;
2. *Принцип нетривијалности.* Према овом принципу, задатак мора бити смислен и прилагођен потребама студената;

3. *Принцип аутентичности*. Језик који се употребљава мора бити природно генерисан, у складу са посебним захтевима студената;
4. *Принцип толеранције грешака*. Према овом принципу, оне грешке које не опструирају комуникацију могу се толерисати (Phillips, 1981: 59).

Принцип аутентичности применљив је и када је реч о избору материјала који се може користити у настави енглеског језика за посебне намене. Робинсон истиче да се у аутентичне материјале могу уврстити сви штампани, аудио, видео и визуелни материјали прикупљени након фазе анализе потреба и фазе селекције аутентичних стручних текстова (Roabinson, 1991: 54). Притом, данас постоји и велики број специјализованих уџбеника из готово свих уско стручних области, као што су медицина, инжењерство, економија, заштита животне средине итд., који могу представљати одличан извор за учење енглеског језика за посебне намене. Овакви аутентични материјали и специјализовани уџбеници могу се комбиновати са разним средствима: визуелним, механичким (нпр. коришћење хардвера у инжењерским областима), техничким и технолошким (компјутери, процесори речи), која се могу користити за механичко превођење, али и за демонстрацију главних концепата у техничко-технолошким наукама у настави енглеског језика скројеној по мери студената.

На крају, евалуација оствареног напретка у настави енглеског језика за посебне намене може се вршити стандардизованим тестовима, као и путем самопроцене – на основу упитника, интервјуа, опсервација или у виду процене знања колега (вршњака).

4.1. Енглески језик за посебне намене на високим струковним школама у Србији

Енглески језик за посебне намене у Србији поседује дубоко укореењу традицију, а почеци примене овог приступа бележе се још у другој половини 19. века и повезују се са почетком рада првих средњих стручних школа и учења, у оквиру наставе енглеског језика струке. Настава енглеског језика за посебне намене системски је интегрисана и обухваћена у оквиру стратегија развоја образовања у Србији, али и дефинисана Законом о средњем и високом образовању Републике Србије. Према стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године, истиче се

да је циљ средњег стручног образовања „да обезбеди могућности и услове сваком појединцу да стекне знање, вештине, способности и ставове – стручне компетенције ради ефикасног укључивања у свет рада и наставак школовања“ (Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012) и „да одговори на тренутне и будуће захтеве тржишта рада и припреми ученике за континуирано усавршавање“ (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012). Такође, члан 2. Правилника о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања, у делу општеобразовних предмета, истиче да је енглески језик који се учи у средњим стручним школама део групе општеобразовних предмета (Службени гласник Републике Србије, бр. 117/2013).

Када је реч о учењу језика струке на универзитетском нивоу, енглески језик почиње да се учи по завршетку Другог светског рата – од 1945 до 1957. године на свим нефилолошким факултетима страни језик се уводи прво као факултативан, а потом и као обавезан предмет (Вујовић, 2018: 150–151). Међутим, како наводи Вујовић, страни језици (укључујући и енглески) на нашим нефилолошким факултетима углавном се сматрају општеобразовним, а не стручним предметима, па се понегде и не изводи настава енглеског језика дате струке, већ општег страног језика (Исто: 151). Уз то, како истиче, страни језик струке на дипломским мастер студијама је присутан на изузетно малом броју нефилолошких факултета, док га на докторским студијама готово и нема (Исто: 153).

Са оваквим наводима слаже се и Продановићева, која истиче да статус језика струке у оквиру система високог образовања у Републици Србији није довољно јасан и уједначен, већ универзитети, односно факултети, као њихов саставни део, појединачно, пратећи особености својих студијских програма, дефинишу избор, квалитет и квантитет наставе језика струке, односно језика за посебне намене (Prodanović, 2018: 322). Међутим, сигурно је да енглески језик на нашим државним и приватним факултетима заузима примат када је реч о учењу страног језика струке, односно страног језика за посебне намене, док се, како наводи Вујовић, за друге стране језике може рећи да све више нестају из студијских планова и програма (Вујовић, 2018: 152).

4.2. Енглески језик за посебне намене на Академији струковних студија косовско метохијској

На Академији струковних студија косовско метохијској (одсек Звечан) енглески језик струке учи се на следећим смеровима основних студија: Енергетика, Инжењерска информатика, Мултимедијалне технологије, Производно машинство, Заштита од пожара и Менаџмент производње, односно на мастер струковним студијама на следећим смеровима: Електроенергетско инжењерство и Машинско инжењерство, као и на специјалистичким студијама, на смеру Заштита од пожара. Припадајући фонд часова за енглески језик струке на овим студијским програмима и смеровима на основним и специјалистичким студијама јесте три часа недељно (два часа предавања и један час вежби), а на мастер струковним студијама пет часова недељно (три часа предавања и један час вежби).

Основни циљ наставе енглеског језика струке, односно енглеског језика за посебне намене на Академији струковних студија косовско метохијској је да омогући студентима да овладају основним терминима и концептима у оквиру уже стручне материје, омогући даљу надградњу језичких система (енг. grammar structures and functions, vocabulary, pronunciation) и вештина (енг. listening, reading, speaking and writing) неопходних за разумевање специфичности језика струке, те да подстакне развој комуникацијских компетенција и професионалних вештина за потребе будућег позива.

Наставни програм рада¹⁶ конципиран је тако да:

- Омогући студентима да усвоје основну терминологију из уже стручне области;
- Оспособи студенте за читање, разумевање различитих врста текстова (различитих жанрова) из уже стручне области и за развијање вештине писања краћих и дужих писаних форми;
- Унапређује језичке, комуникацијске, интерперсоналне вештине, подстицање самосталног изражавања, аргументовано исказивање сопствених ставова, развијање аналитичких способности конструктивног и критичког мишљења,

¹⁶ Преузето из књиге предмета Јоване Вилимоновић – Академија струковних студија косовско метохијска, одсек Звечан.

решавање проблема кроз анализу, дискусију, упоређивање, евалуацију, синтезу; унапређује извођење закључака; гради самопоуздање; развија тимски рад.

- Подстиче активно учешће студената у наставном процесу, развија одговорности за сопствено учење, подстиче студенте на континуирани самосталан рад и унапређење вештина учења у циљу личног развоја и постизања аутономије.

По завршетку курса наставе енглеског језика за посебне намене, очекује се да ће студент бити у стању да:

- Идентификује, разуме и дефинише основне појмове и концепте из стручних области, као и да користи адекватну терминологију у дискусијама, решавању проблема и анализи;
- Идентификује граматичке структуре, морфолошке, синтаксичке, и семантичке маркере и да их функционално употреби;
- Примени адекватне језичке вештине, стратегије и технике: 1) читања и разумевања текста, класификације и систематизације информација, анализе и синтезе; 2) слушања и разумевања усменог излагања; ц) писања краћих састава, формалних писама;
- Тумачи схематске приказе, табеле, слике у циљу њиховог описивања (у усменој и писаној форми), аргументовано искаже своје мишљење, образложи став или гледиште и адекватно реагује у датим социјалним ситуацијама.

Настава енглеског језика за посебне намене заснована је на основним принципима интерактивне наставе, на развијању интегрисаних вештина и система и подстицању самосталног учења студената, а чине је:

- Наставне методе: еклектичка метода (комбинација наставних метода).
- Облици рада: предавања, вежбе, консултације; видови рада: тимски, групни, у паровима, индивидуални;
- Наставне технике: класификација, категоризација, систематизација знања и информација, тумачење табела, схематских приказа, слика, језичке игре, дискусије, дебате, анализа случајева, решавање проблема, играње улога, симулације, мини-презентације, писање.

Из свега горенаведеног произилази да наставу енглеског језика за посебне намене на Академији струковних студија косовско метохијској карактерише изразита интердисциплинарност и омогућава студентима да овладају не само неопходним лингвистичким вештинама већ и стручном терминологијом која им је неопходна у будућој писменој и усменој пословној комуникацији и за професионални развој и усавршавање.

5. КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ МЕЂУ СТУДЕНТИМА ПРЕ ПИЛОТ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПРИСТУПОМ – ИСТРАЖИВАЊЕ 1

У овом делу рада биће приказано прво квантитативно истраживање спроведено међу студентима струковних студија пре 20 часова наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ.

5.1. Методологија истраживања

Инструменти. Прво квантитативно истраживање спроведено је на узорку од 209 студената струковних студија пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Истраживање је спроведено са циљем да се утврде иницијални ставови студената према припадницима других култура и потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика, пре икаквих сазнања студента о томе шта појам интеркултуралне комуникације подразумева и шта интеркултуралне стратегије, вежбања и технике обухватају. Такође, интересовало нас је да утврдимо да ли постоји повезаност између социодемографских варијабли и односа студената према главном и споредним питањима овог истраживања.

За потребе првог истраживања студије пресека коришћен је упитник самопроцене ставова студената. Он је направљен помоћу скале семантичког диференцијала, односно врсте упитника који ставове, мишљења и перцепције испитаника мери на петостепеној скали, која испитаницима омогућава да изразе интензитет става у односу на тему која се евалуира. Сва питања обухваћена упитником су затворена – она захтевају потврдан или одричан одговор, заокруживање једног или више понуђених одговора и изјашњавање о тврдњама на скали „слажем се“, „делимично се слажем“, „нисам сигуран“, „делимично се не слажем“, „не слажем се“ или на скали „нису корисне“, „мало су корисне“, „нисам сигуран“, „средње су корисне“, „веома су корисне“. Питања у упитнику су обухватала фактичка и социодемографска (пол испитаника, националност испитаника, матерњи језик, професионално искуство у мултикултуралним и мултилингвалним срединама, рад испитаника у нашој земљи и иностранству, рад родитеља испитаника у нашој земљи и иностранству, стручна спрема родитеља

испитаника), бихевиорална (искуства студената у вези са главним и споредним питањима овог истраживања) и афективна питања (осећај студената према питањима обухваћеним истраживањем).

Упитник за студенте у штампаној форми спроведен је међу студентима основних студија на часовима редовних предавања, а међу студентима мастер и специјалистичких студија током испитног рока. Он је био анониман како би се обезбедило добијање искрених и поузданих одговора на основу којих смо могли извести валидне закључке у вези са главним и споредним хипотезама овог истраживања. За обраду података, прикупљених путем упитника самопроцене ставова студената, коришћен је IBM SPSS 20.0, који ради под Microsoft Windows окружењем, и дескриптивна статистика. Дескриптивна статистика је приказана табеларно за одређени број одговора, фреквенције и проценте за категоријске податке, док су за квантитативне податке израчунати аритметичка средина и стандардна девијација. Остали одговори су анализирани уз помоћ хи-квадрат (χ^2) теста. Он је коришћен за утврђивање тога да ли се добијена расподела одговора значајно разликује од очекиване. Вредности $p < .05$ указују на статистичку значајност, при чему вредности $p < .001$ означавају веома значајне разлике. На пример, ако се велики проценат испитаника сагласи са тврдњом да је култура важан део наставе енглеског језика и при томе добијена хи-квадрат вредност има $p < .001$, можемо закључити да је тај став доминантан у узорку. Резултати хи-квадрат теста представљени су у виду графикана, појединачно за свако питање.

У циљу истраживања разлика између испитаника различитих социодемографских карактеристика у погледу ставова о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика, примењен је т-тест за независне узорке (две групе) или једнофакторска анализа варијансе (три групе). Како би се утврдила повезаност између година старости испитаника и времена проведеног у иностранству са ставовима у погледу важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика, примењен је Пирсонов коефицијент корелације. За испитивање конзистентности израчунат је Кронбах алфа коефицијент поузданости. Ови резултати су приказани табеларно.

Испитивањем ставова студената настојали смо да одговоримо на главну хипотезу постулирану овим истраживањем, а то је да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија директно доприноси успешнијој комуникацији у будућем глобалном пословном окружењу и професионалном развоју. Такође, настојали смо да одговоримо на посебне хипотезе постулиране овим истраживањем. Оне су следеће:

1. Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да остварују успешну комуникацију на енглеском језику;
2. Интеркултурални приступ у настави енглеског језика може помоћи студентима да избегну конфликте у комуникацији на енглеском језику у будућем приватном и пословном окружењу;
3. Настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу етноцентричних ставова студената;
4. Настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу предрасуда и стереотипа у вези са саговорницима из различитих култура;
5. Студенти имају позитиван став о потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ;
6. Студенти могу бити додатно мотивисани за учење енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

Прво истраживање студије пресека спроведено је на узорку од 209 студената Академије струковних студија косовско метохијске (одсек Звечан), различитих смерова (Енергетика, Мултимедијалне технологије, Менаџмент производње, Инжењерска информатика, Заштита од пожара, Електроенергетско инжењерство, Машинско инжењерство) и различитих година студија (прва, друга и трећа година основних студија, прва година специјалистичких и мастер студија) (Табела 19).

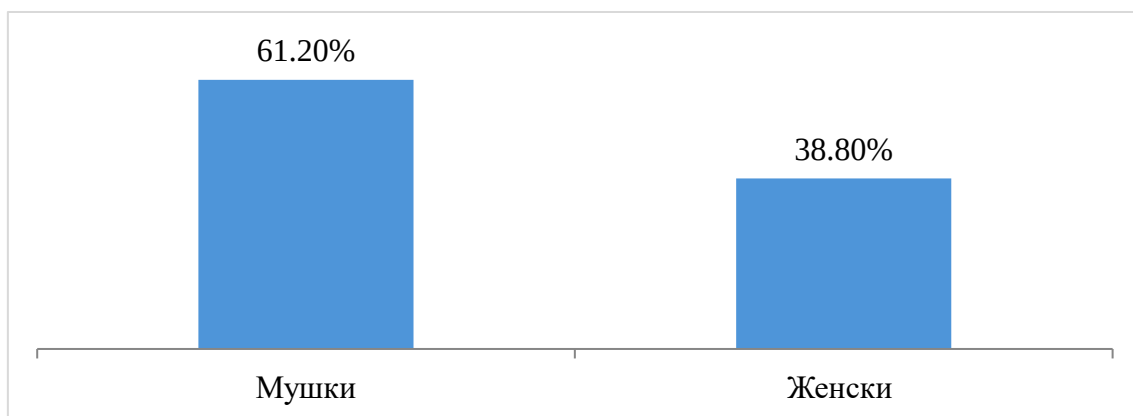
Табела 19. Структура узорка према називу факултета и смеру

Назив факултета и смер	фреквенца	%
Втшсс ¹⁷ , Енергетика, основне – прва година	20	9.6

¹⁷ ВТШСС – Висока техничка школа струковних студија

Втшсс Звечан, Мултимедијалне технологије – прва година	25	12.0
Втшсс Звечан, Менаџмент производње – прва година	29	13.9
Втшсс Звечан, Инжењерска информатика – прва година	30	14.4
Втшсс Звечан, Заштита од пожара – прва година	28	13.4
Втшсс Звечан, Менаџмент у електротехници	16	7.7
Втшсс, Енергетика, основне – друга година	15	7.2
Втшсс Звечан, Мултимедијалне технологије – друга година	2	1.0
Втшсс Звечан, Менаџмент производње – друга година	9	4.3
Втшсс Звечан, Инжењерска информатика – друга година	13	6.2
Втшсс Звечан, Заштита од пожара – специјалистичке студије	12	5.7
Втшсс Звечан, Електроенергетско инжењерство – мастер	6	2.9
Втшсс Звечан, Машинско инжењерство – мастер	4	1.9

Узорак квантитативног истраживања међу студентима обухвата 61,20% испитаника мушког пола и 38,80% испитаника женског пола. Оваква неуједначена дистрибуција према полу не изненађује, будући да је, према студентском регистру, на студијским програмима обухваћеним истраживањем традиционално већи број мушкараца од броја жена.



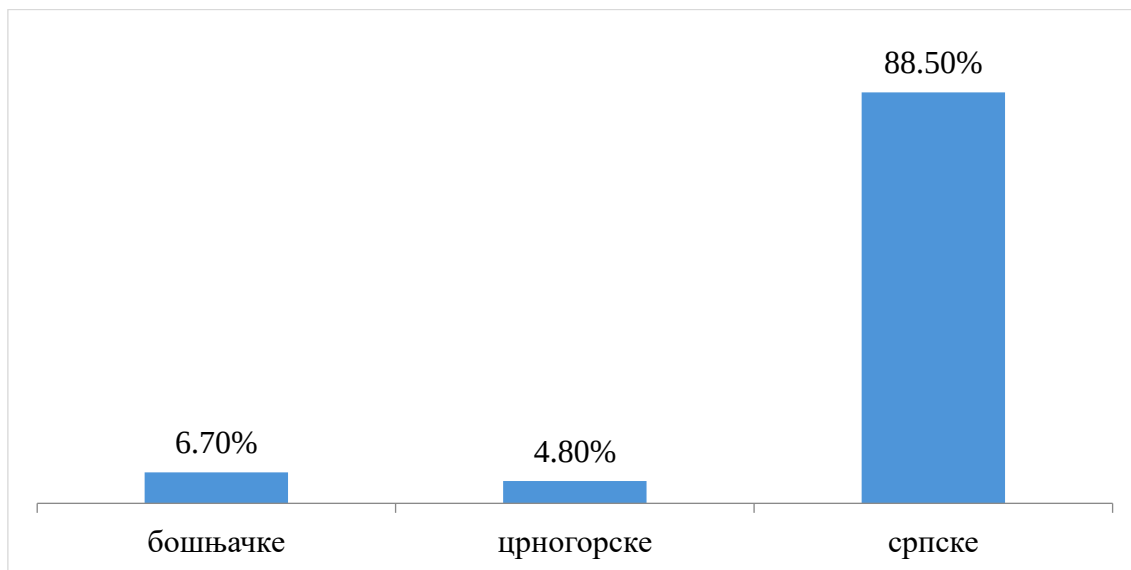
Графикон 1. Демографија узорка према полу испитаника

Демографија узорка према узрасту студената показује да су узорком обухваћени студенти од 18 до 58 година старости, што такође не изненађује, с обзиром на то да мастер и специјалистичке студије махом уписују старији студенти.

Табела 20. Демографија узорка према узрасту испитаника

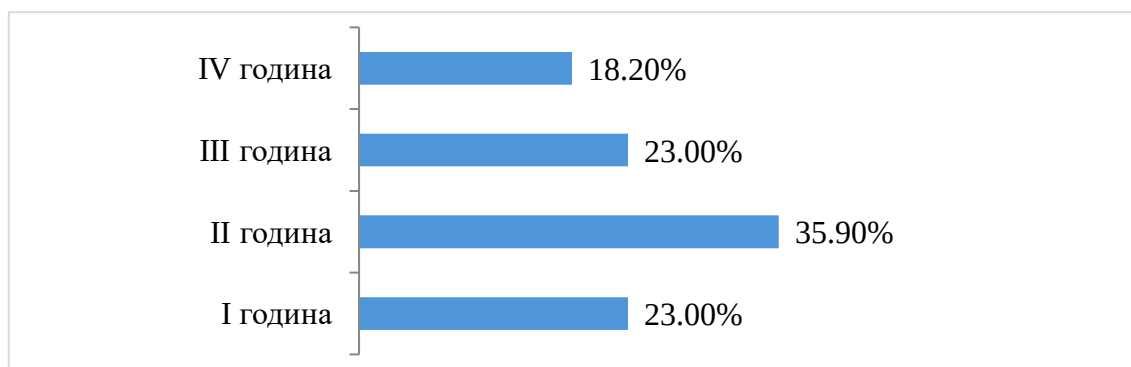
	N	Min	Max	AS	SD
Број година	209	18	58	23.38	5.56
N – број испитаника, Min – минимална вредност, Max – максимална вредност, AS – просечна вредност, SD – стандардна девијација					

Демографија узорка према националности испитаника показује присуство 6,70% бошњачке, 4,80% црногорске и 88.50% српске националности.



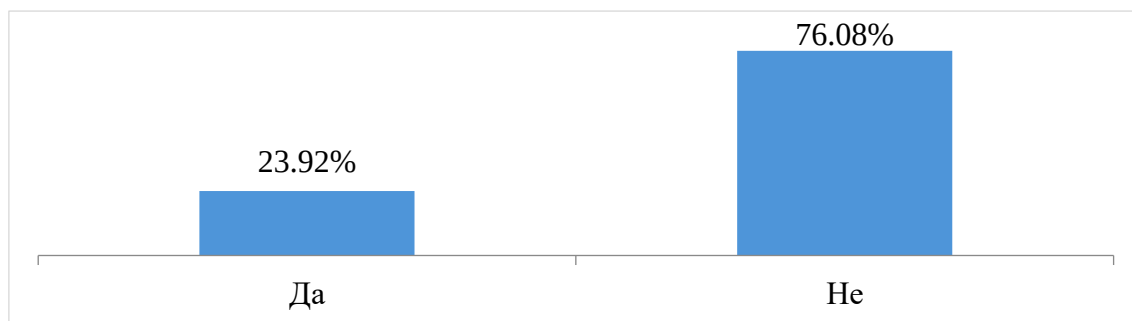
Графикон 2. Демографија узорка према националности испитаника

Структура узорка према години студија коју студенти похађају показала је да 23% студената похађа I годину студија, 35.90% II, 23% III, док 18.20% похађа IV годину студија (Графикон 3).



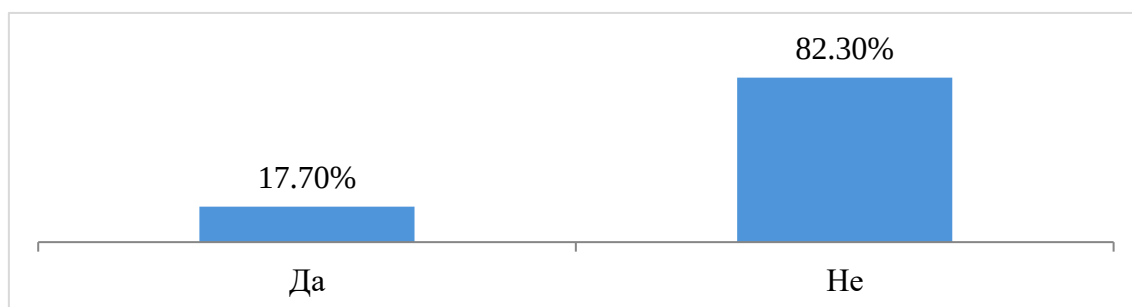
Графикон 3. Структура узорка према години студија коју студенти похађају

Структура узорка према томе да ли су студенти запослени или не показала је да 76.08% студената није запослено, док је 23.92% студената запослено (Графикон 4).



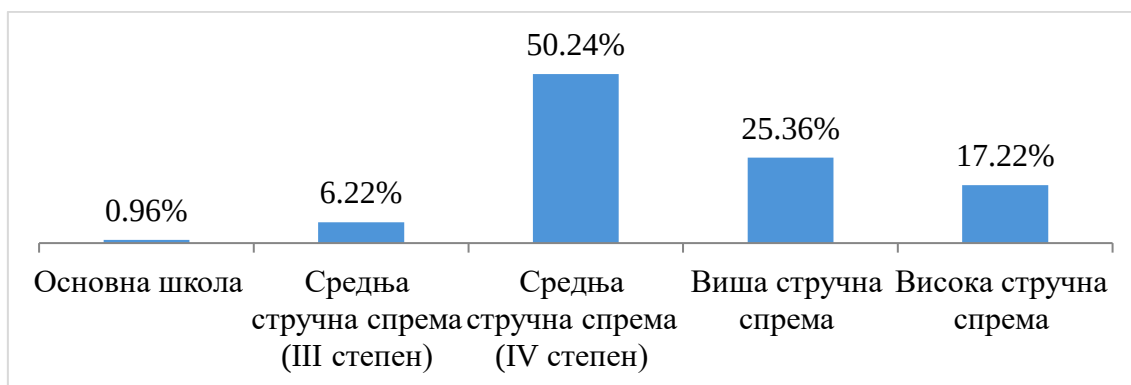
Графикон 4 .Структура узорка према варијабли запосленост испитаника

Структура узорка према томе да ли родитељи испитаника раде у иностранству или не показала је да 17.70% родитеља испитаника ради у иностранству, док 82.30% родитеља испитаника не ради у иностранству (Графикон 5).



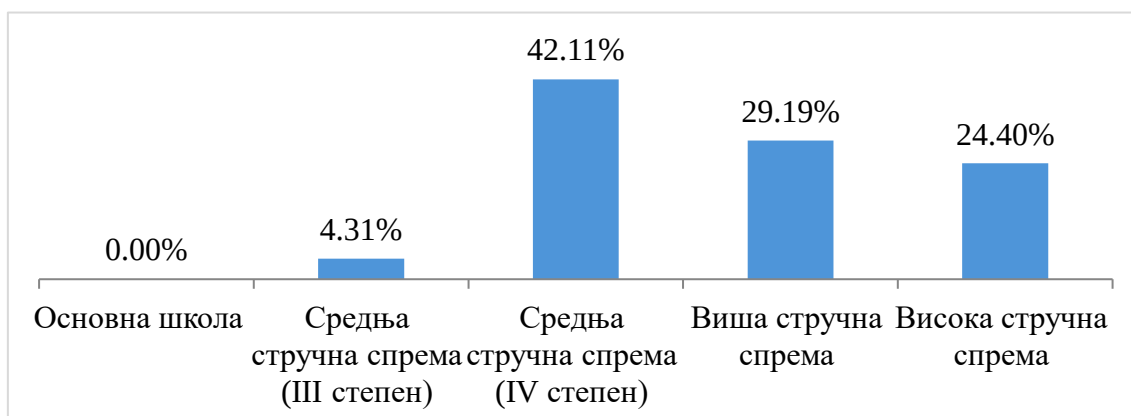
Графикон 5. Структура узорка према варијабли запосленост родитеља у иностранству

Структура узорка према степену стручне спреме мајке испитаника показала је да 17.22% мајки испитаника има висок степен стручне спреме, 25.36% је са вишим степеном стручне спреме, 50.24% са средњим степеном стручне спреме (IV степен), 6.22% има средњи степен стручне спреме (III степен), док 0.96% мајки испитаника има завршену основну школу (Графикон 6).



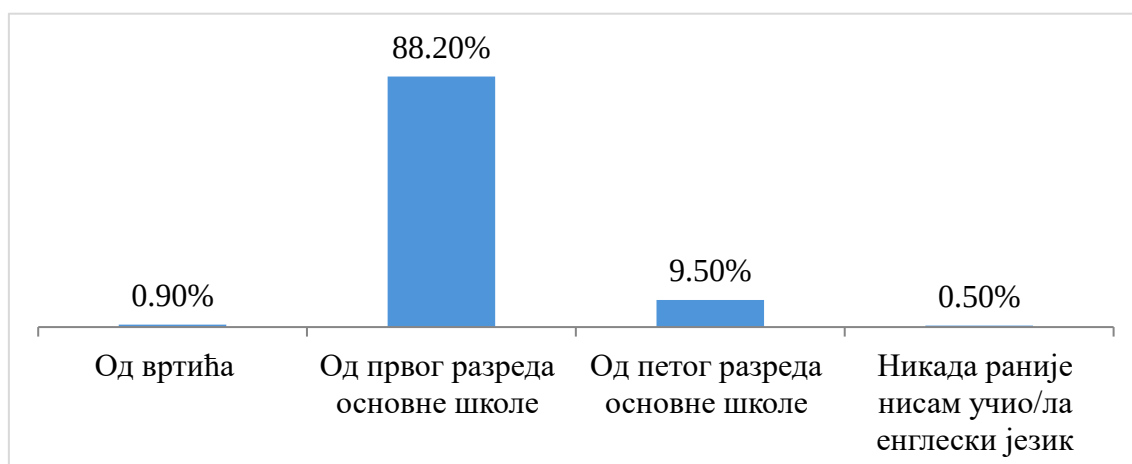
Графикон 6. Структура узорка према варијабли степен стручне спреме мајке испитаника

Структура узорка према степену стручне спреме оца испитаника показала је да 24.40% очева испитаника има висок степен стручне спреме, 29.19% је са вишим степеном стручне спреме, 42.11% са средњим степеном стручне спреме (IV степен), док 4.31% има средњи степен стручне спреме (III степен) (Графикон 7).



Графикон 7. Структура узорка према варијабли степен стручне спреме оца испитаника

Структура узорка према дужини учења енглеског језика испитаника показала је да је 0.90% испитаника учило енглески језик од вртића, 88.20% од првог разреда основне школе, 9.50% од петог разреда основне школе, док се 0.50% испитаника изјаснило да никада раније није учило енглески језик (Графикон 8).



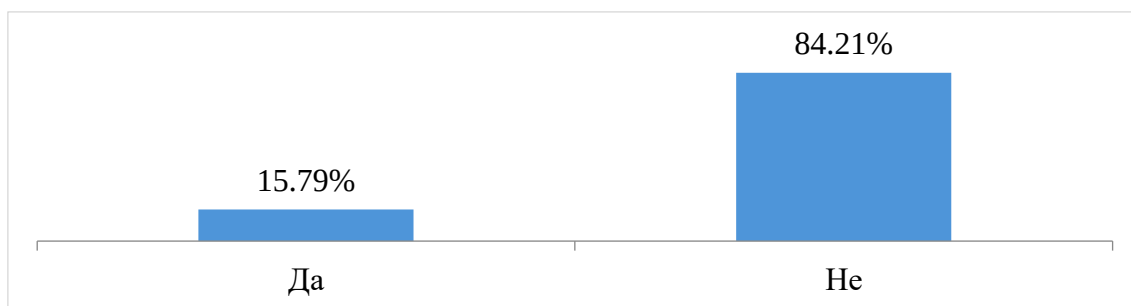
Графикон 8. Структура узорка према дужини учења енглеског језика испитаника

Структура узорка према броју страних језика које испитаници говоре показала је да 29 испитаника (13.9%) говори два страна језика, да 177 испитаника (84.7%) говори један страни језик, док су се три испитаника (1,4%) изјаснила да не говоре ниједан страни језик (Табела 21).

Табела 21. Број страних језика које испитаници говоре

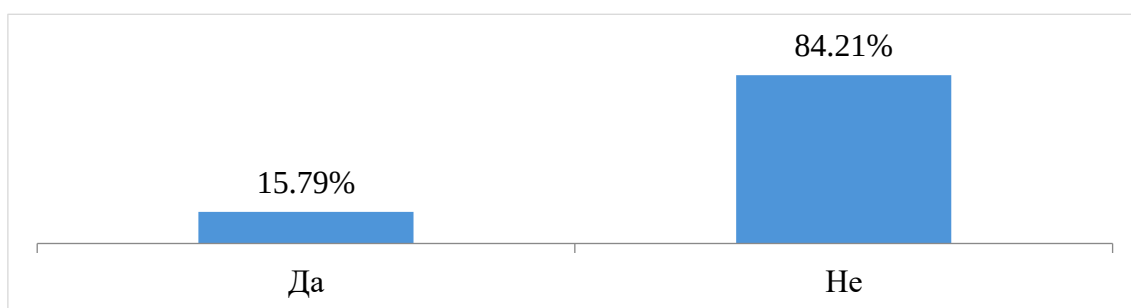
Број страних језика који испитаници говоре		
0 језика	3 испитаника	1.4%
1 језик	177 испитаника	84.7%
2 језика	29 испитаника	13.9%

Наредна питања смо сматрали значајним због проналажења одговора на главне и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем. На основу одговора, настојали смо да утврдимо да ли постоји могућност контакта и комуникације на енглеском језику између студената и припадника других култура и какав је став студената према припадницима других култура. Одговори на наредна питања биће приказана у виду графика појединачно за свако питање:



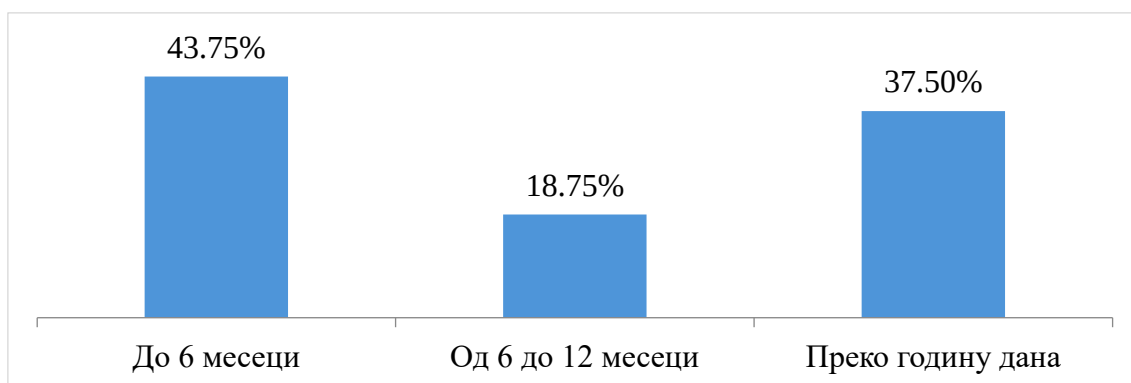
Графикон 9. Да ли си икада био/била у иностранству?

Резултати истраживања показују да највећи проценат студената није био у иностранству, и то чак ($\chi^2(1) = 87.201, p < .001$) (Графикон 9).

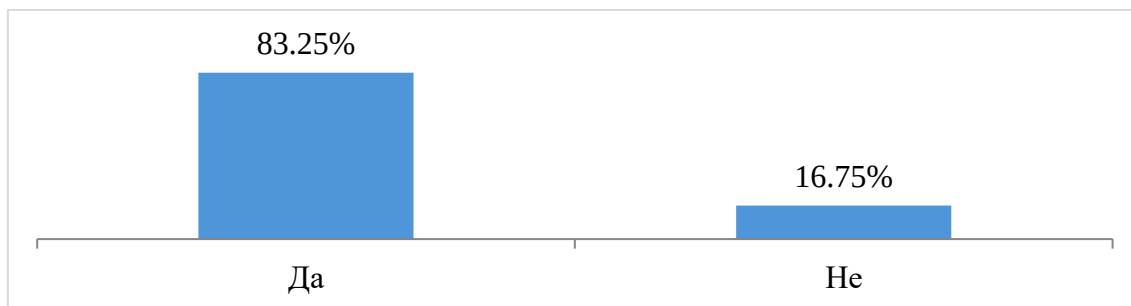


Графикон 10. Да ли си икада живео/живела у иностранству?

Резултати истраживања показују да највећи проценат студената није живео у иностранству ($\chi^2(1) = 97.842, p < .001$) (Графикон 10). Особе које су живееле у иностранству остајале су до шест месеци, а 37.5% преко годину дана (Графикон 11).

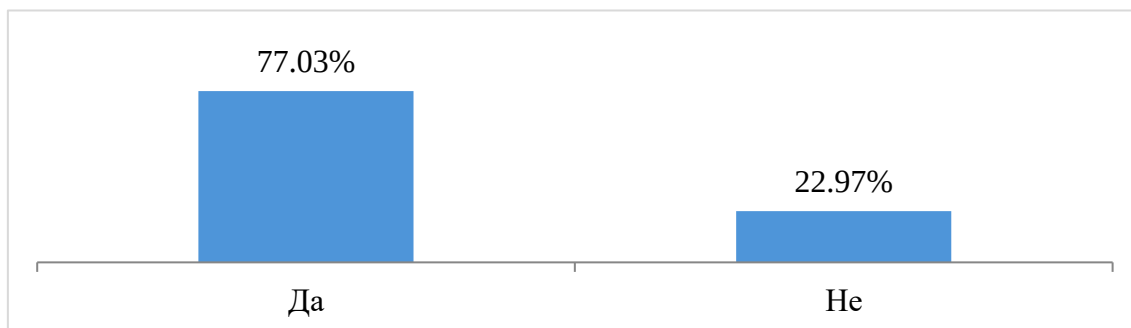


Графикон 11. Колико дуго сте живели у иностранству?



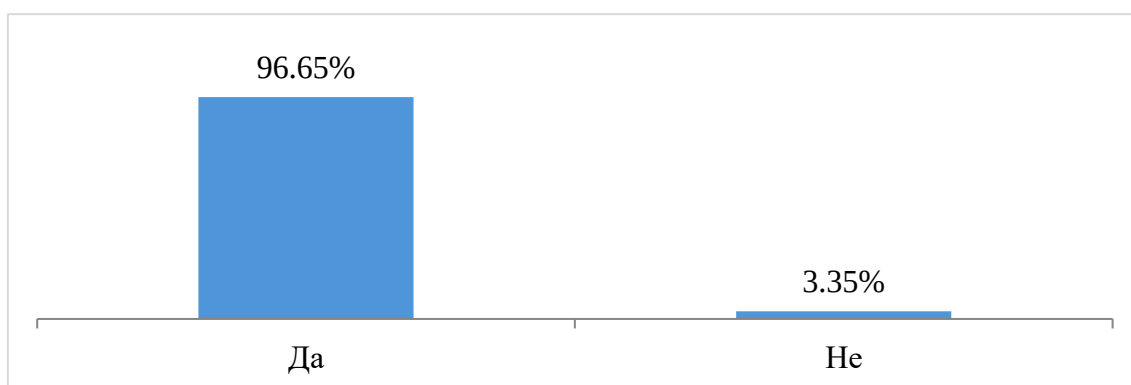
Графикон 12. Да ли волите да се дружите са припадницима других култура?

Резултати истраживања показују да је већи проценат студената који воли да се дружи са људима из других земаља и култура ($\chi^2(1) = 92.445$, $p < .001$), у односу на 16.75% оних који то не воле (Графикон 12).



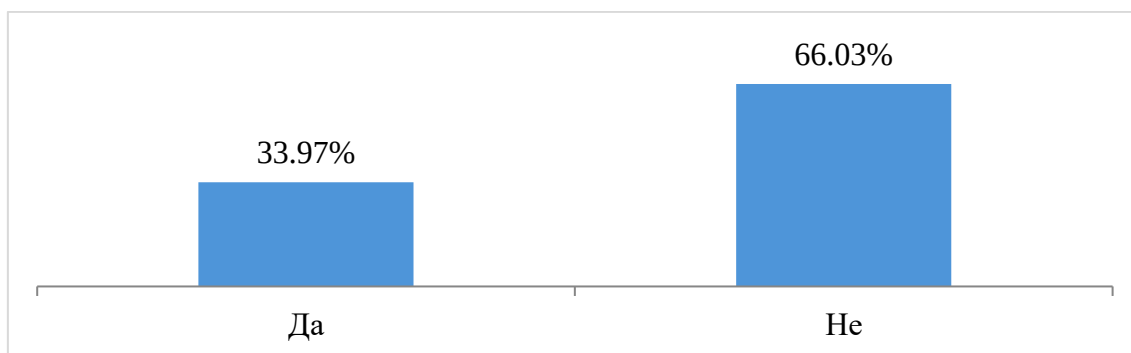
Графикон 13. Да ли слушате инострану музику?

Резултати истраживања показују да је већи проценат студената који слуша инострану музику ($\chi^2(1) = 61.096$, $p < .001$), док 22.97% студената не слуша инострану музику (Графикон 13).



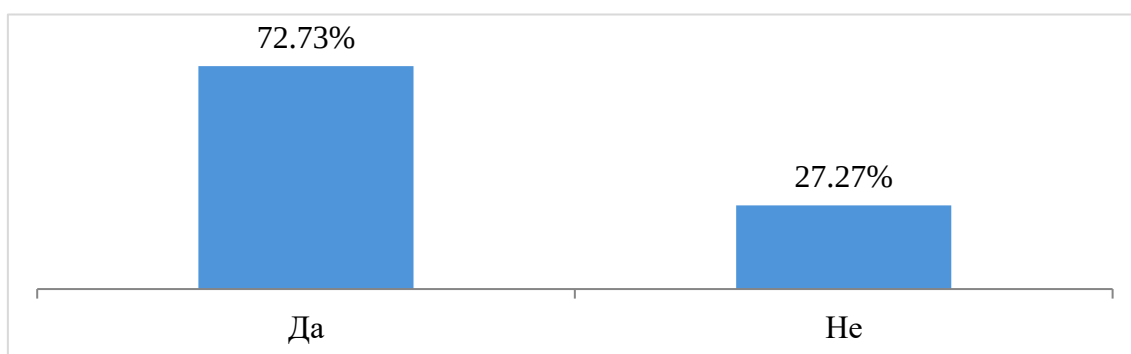
Графикон 14. Да ли гледате иностране филмове?

Резултати истраживања показују да већи проценат студената гледа иностране филмове ($\chi^2(1) = 181.938$, $p < .001$), док само 3.35% студената не гледа иностране филмове (Графикон 14).



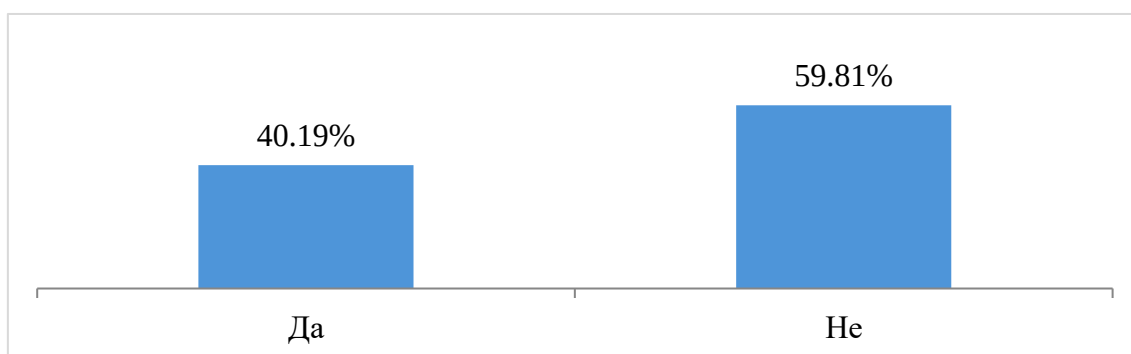
Графикон 15. Да ли читате инострану литературу?

Резултати истраживања показују да је већи проценат студената који не читају инострану литературу ($\chi^2(1) = 21.478$, $p < .001$), док 33.97% чита инострану литературу (Графикон 15).



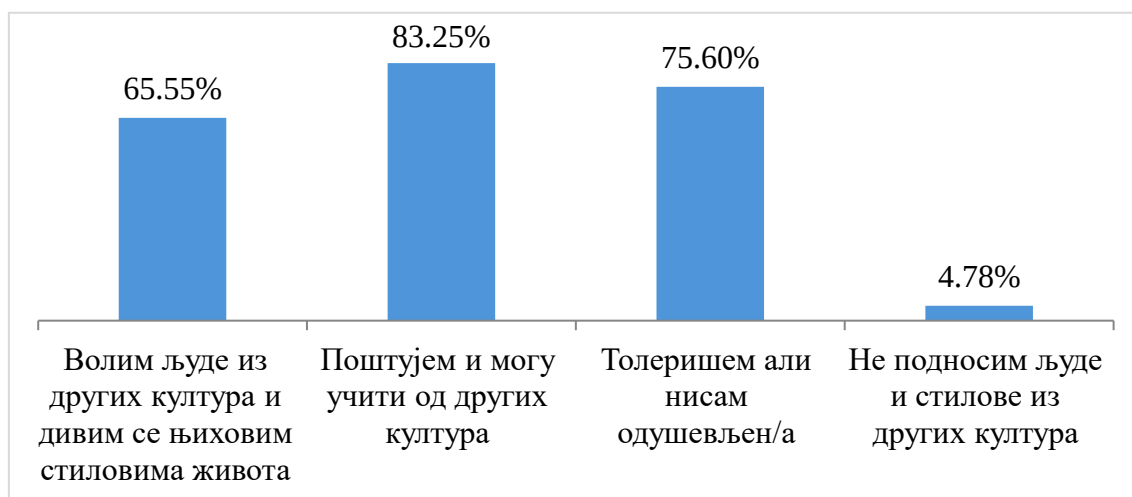
Графикон 16. Да ли волите да комуницирате са људима из других земаља и других култура на енглеском језику?

Резултати истраживања показују да је већи проценат студената који воле да комуницирају са људима из других земаља и других култура на енглеском језику ($\chi^2(1) = 43.182$, $p < .001$), док 27.27% то не воли (Графикон 16).



Графикон 17. Да ли имате пријатеље у иностранству са којима комуницирате на енглеском језику?

Резултати истраживања показују да је већи проценат студената који немају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику ($\chi^2(1) = 8.043, p < .05$), док 40.19% има пријатеље у иностранству са којима комуницира на енглеском језику (Графикон 17).



Графикон 18. Какве ставове имате према људима и животним стилевима који припадају другим културама?

Највећи проценат испитаника (83.25%) изјаснио се да поштује друге културе и да може учити од њих; 75.60% испитаника сматра да толерише људе из других култура, али да њима није одушевљено; 65.55% испитаника се изјаснило да воли људе из других култура и да се диви њиховим животним стилевима; најмањи проценат студената (4.74%) изабрао је опцију према којој не подносе људе и стилове живота из других култура. У оквиру овог питања студенти су могли да изаберу више од једног одговора (Графикон 18).

5.2. Анализа резултата првог квантитативног истраживања

Однос студената према проблему уоквиреном у главној и споредним хипотезама овог истраживања (пре спровођења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом) утврдили смо кроз одговоре на питања груписана у следеће категорије:

1. Став студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (тврдње студената у виду теста самопроцене пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика);

2. Поређење испитаника према полу у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика;
 3. Поређење испитаника у домену става о важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику;
 4. Пирсонов коефицијент корелације између година старости и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика;
 5. Поређење става испитаника о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су живели у иностранству;
 6. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су њихови родитељи радили у иностранству;
 7. Пирсонов коефицијент корелације између година живота у иностранству студената и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције;
 8. Поређење четири групе испитаника на различитим годинама студија у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика;
 9. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме мајке) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика;
 10. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме оца) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика.
1. *Став студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (тврдње студената у виду теста самопроцене пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика)*

Анкетирани студенти су се изјаснили о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (Табела 22). Одговори су приказани у процентима појединачно за сваку тврдњу, на петостепеној скали. У

вези са првом тврдњом: *Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине*, 10.05% студената се изјаснило да се не слаже, 18.66% студената се делимично не слаже, 20.1% студената се изјаснило да нису сигурни, 35.41% студента се делимично слаже, а 15.31% се слаже. Што се тиче друге тврдње: *Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика*, 6.70% студената се изјаснило да се не слаже, 6.70% студената је навело да се делимично не слаже, 12.92% студента није сигурно, 38.76% студента се делимично слаже, а 34.93% се изјаснило да се слаже. У вези са трећом тврдњом: *Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине*, 0.96% студената се изјаснило да се не слаже, 1.44 % студента се делимично не слаже, 15.7% студената се изјаснило да нису сигурни, 41.63% студента се делимично слаже, док се 40.19 % слаже. Што се тиче четврте тврдње: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине*, 0.48% студената се изјаснило да се не слаже, 0.48% студената се делимично не слаже, 11% студената није сигурно, 30.14% студената се изјаснило да се делимично слаже, а 57.89% се слаже. У вези са петом тврдњом: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику*, 0.96% студената се изјаснило да се не слаже, 0.48% се делимично не слаже, 11.9% студената није сигурно, 38.28% студената навело је да се делимично слаже, а 48.33% да се слаже. Шеста тврдња: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура* донела је следеће резултате: 0.48% студената се изјаснило да се не слаже, 1.44% се делимично не слаже, 6.70% студената није сигурно, 39.23% се изјаснило да се делимично слаже, а 52.15% се слаже.

Табела 22. Став студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/сигурна	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	10.05%	18.66%	20.10%	35.41%	15.31%
2.	Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	6.70%	6.70%	12.92%	38.76%	34.93%
3.	Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	0.96%	1.44%	15.79%	41.63%	40.19%
4.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	0.48%	0.48%	11%	30.14%	57.89%
5.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	0.96%	0.48%	11.96%	38.28%	48.33%
6.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	0.48%	1.44%	6.70%	39.23%	52.15%

Скала којом се испитивао став о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика садржала је шест ставки (Табела 23). У питању је тест самопроцене пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика.

Табела 23. Приказ дескриптивне статистике. Став о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика

	N	Минимум	Максимум	M	SD
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	208	1	5	3.27	1.22
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	209	1	5	3.89	1.16
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати	209	1	5	4.19	0.82

студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.					
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	209	1	5	4.44	0.75
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	209	1	5	4.33	0.78
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	209	1	5	4.41	0.72

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

У Табели 23 дат је приказ дескриптивне статистике, а израчуната је аритметичка средина и стандардна девијација. Резултати истраживања су показали да су све ставке позитивно конотиране, тако да виша вредност указује на позитивнији став о важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика. Испитаници су најпозитивнијег става према тврдњама: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине* и *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура*.

2. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према полу

У овом поређењу смо хтели да утврдимо да ли постоји разлика између испитаника женског пола и испитаника мушког пола у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика (Табела 24).

Табела 24. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према полу

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.	Пол	N	M	SD	T	P
	Мушки	128	3.21	1.20	-0.941	.348

Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Женски	80	3.38	1.26		
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Мушки	128	3.75	1.23	-2.235	.027*
	Женски	81	4.10	1.01		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Мушки	128	4.04	0.85	-3.351	.001**
	Женски	81	4.42	0.72		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Мушки	128	4.34	0.82	-2.688	.008**
	Женски	81	4.60	0.58		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Мушки	128	4.24	0.87	-2.124	.035*
	Женски	81	4.46	0.59		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Мушки	128	4.31	0.79	-2.710	.007**
	Женски	81	4.57	0.57		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистика, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01.

* значајност на нивоу .05.

Резултати т-теста независних узорака (Табела 24) показују да постоји статистички значајна разлика између две групе испитаника у процени важности става *Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика*: ($t(193.554)=-2.235$, $p=.027$). Наиме, испитаници женског пола позитивнијег су става ($M=4.10$, $SD=1.01$) у односу на оне који су мушког пола ($M=3.75$, $SD=1.23$).

Поред тога, утврђене су статистички значајне разлике између две групе испитаника у процени важности става *Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине*: ($t(207)=-3.351$, $p=.001$). Наиме, испитаници женског пола имају позитивнији став ($M=4.42$, $SD=0.72$) у односу на оне мушког пола ($M=4.04$, $SD=0.85$).

Утврђене су статистички значајне разлике између две групе испитаника у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи*

студентима да побољшају језичке вештине: ($t(203.841)=-2.688$, $p=.008$). Наиме, испитаници женског пола позитивнијег су става ($M=4.60$, $SD=0.58$) у односу на оне мушког пола ($M=4.34$, $SD=0.82$).

Утврђене су статистички значајне разлике између две групе испитаника у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику*: ($t(205.733)=-2.124$, $p=.035$). Наиме, испитаници женског пола позитивнијег су става ($M=4.46$, $SD=0.59$) у односу на оне мушког пола ($M=4.24$, $SD=0.87$).

Утврђене су статистички значајне разлике између две групе испитаника у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура*: ($t(203.589)=-2.710$, $p=.007$). Наиме, испитаници женског пола позитивнијег су става ($M=4.57$, $SD=0.57$) у односу на оне мушког пола ($M=4.31$, $SD=0.79$).

Нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника различитог пола у погледу процене важности ставке *Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине* ($p>.05$).

3. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику

У овом поређењу нас је интересовало да сазнамо да ли постоји разлика између испитаника који имају пријатеље у иностранству и испитаника који немају пријатеље у иностранству у погледу става о важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика (Табела 25).

Табела 25. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.	Пријатељи у иностранству	N	M	SD	T	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Да	84	3.35	1.21	.690	.491
	Не	124	3.23	1.24		
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Да	84	3.96	1.12	.809	.420
	Не	125	3.83	1.18		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Да	84	4.25	0.76	.916	.361
	Не	125	4.14	0.86		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Да	84	4.70	0.53	4.609	<.001**
	Не	125	4.27	0.82		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Да	84	4.48	0.69	2.322	.021*
	Не	125	4.22	0.82		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Да	84	4.54	0.63	2.053	.041*
	Не	125	4.33	0.77		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01.

* значајност на нивоу .05.

У Табели 7 примећујемо да су утврђене статистички значајне разлике у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине између две групе испитаника*: ($t(206.846)=4.609, p<.001$). Наиме, испитаници који имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику позитивнијег су става ($M=4.70, SD=0.53$) у односу на испитанике који немају ту прилику ($M=4.27, SD=0.82$).

Утврђене су статистички значајне разлике у процени важности става: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику између две групе испитаника*: ($t(207)=2.322, p=.021$). Наиме, испитаници који имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику позитивнијег су става ($M=4.48, SD=0.69$) у односу на испитанике који немају ту прилику ($M=4.22, SD=0.82$).

Утврђене су статистички значајне разлике у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура између две групе испитаника*: ($t(207)=2.053, p=.041$). Наиме, испитаници који имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику позитивнијег су става ($M=4.54, SD=0.63$) у односу на испитанике који немају ту прилику ($M=4.33, SD=0.77$).

Нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника према томе да ли имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику у погледу процене важности осталих ставки ($p>.05$).

4. Пирсонов коефицијент корелације између година старости и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика

У Табели 26 представљен је коефицијент корелације између година старости и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.

Табела 26. Коефицијент корелације између година старости и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика

Ставка		1	2	3	4	5	6
Године старости	Pearson Correlation	-.014	-.090	-.204**	-.269**	-.209**	-.273**
	Sig. (2-tailed)	.838	.194	.003	<.001	.002	<.001
	N	208	209	209	209	209	209

Напомена: Pearson Correlation - статистик, Sig. – статистичка значајност, N – број испитаника

* корелација је значајна на нивоу .05.

** корелација је значајна на нивоу .01.

Утврђена је статистички значајна ниска повезаност између година старости испитаника и става о важности тога да *интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине* ($r(207)=-.204, p=.003$). Добијена повезаност је негативна. Дакле, што су испитаници старији, став је негативнији.

Утврђена је статистички значајна ниска повезаност између година старости и става о важности стицања интеркултуралних вештина, које могу помоћи студентима да побољшају језичке вештине ($r(207)=-.269, p<.001$). Добијена повезаност је негативна. Дакле, што су испитаници старији, став о важности стицања наведене компетенције је негативнији.

Утврђена је статистички значајна ниска повезаност између година старости и става о важности стицања интеркултуралних вештина јер *могу помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику* ($r(207)=-.209, p=.002$). Добијена повезаност је негативна. Дакле, што су испитаници старији, став о важности стицања наведене компетенције је негативнији.

Утврђена је статистички значајна ниска повезаност између година старости и става о важности тога да *стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику* ($r(207)=-.273, p<.001$). Добијена повезаност је негативна. Дакле, што су испитаници старији, то је став о важности стицања наведене компетенције негативнији.

Нису утврђене статистички значајне повезаности између година старости испитаника са једне и ставова *Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важно колико и језичке вештине* и *Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика* ($p>.05$).

5. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су живели у иностранству

У овом поређењу нас је интересовало да сазнамо да ли постоје разлике између испитаника који су живели у иностранству и испитаника који нису живели у иностранству у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика (Табела 27).

Табела 27. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су живели у иностранству

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	Живот у иностранству	N	M	SD	t	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Да	33	3.39	1.27	0.613	.540
	Не	175	3.25	1.22		
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Да	33	4.06	1.14	0.948	.344
	Не	176	3.85	1.16		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Да	33	4.24	0.71	0.426	.671
	Не	176	4.18	0.84		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Да	33	4.45	0.71	0.080	.936
	Не	176	4.44	0.75		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Да	33	4.36	0.78	0.307	.759
	Не	176	4.32	0.78		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Да	33	4.39	0.83	-0.152	.880
	Не	176	4.41	0.70		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01.

* значајност на нивоу .05.

Из Табеле 27 јасно се види да нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника према томе да ли су или нису живели у иностранству у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

6. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су њихови родитељи радили у иностранству

У овом поређењу нас је интересовало да сазнамо да ли постоје разлике између испитаника чији су родитељи радили у иностранству и оних чији родитељи нису

радили у иностранству у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика (Табела 28).

Табела 28. Поређење испитаника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли су њихови родитељи радили у иностранству

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	Родитељи радили у иностранству	N	M	SD	t	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Да	37	3.59	1.04	1.768	.079
	Не	171	3.20	1.25		
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Да	37	4.00	1.15	0.664	.508
	Не	172	3.86	1.16		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Да	37	4.24	0.64	0.463	.644
	Не	172	4.17	0.85		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Да	37	4.57	0.65	1.103	.271
	Не	172	4.42	0.76		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Да	37	4.41	0.64	0.689	.492
	Не	172	4.31	0.80		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Да	37	4.32	0.67	-0.808	.420
	Не	172	4.43	0.73		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01. значајност на нивоу

Из Табеле 28 се јасно види да нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника према томе да ли су њихови родитељи радили у иностранству или нису у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

7. Пирсонов коефицијент корелације између година живота у иностранству студената и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика

У Табели 29. представљен је Пирсонов коефицијент корелације између живота у иностранству анкетираних студената и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.

Табела 29. Коефицијент корелације између година живота у иностранству и става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика

Ставка		1	2	3	4	5	6
Године живота у иностранству	Pearson	.133	.054	.046	.056	.116	.047
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.056	.437	.507	.424	.095	.496
	N	208	209	209	209	209	209

Напомена: Pearson Correlation - статистик, Sig. – статистичка значајност, N – број испитаника

* корелација је значајна на нивоу .05.

** корелација је значајна на нивоу .01.

Из Табеле 29. се види да није утврђена статистички значајна повезаност између година живота које је испитаник провео у иностранству и процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

8. Поређење четири групе испитаника на различитим годинама студија у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

У Табели 30 представљено је поређење четири групе испитаника према години студија (I, II, III, IV) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика.

Табела 30. Поређење четири групе испитаника (година студија) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

		Сума квадрата	df	Просечан квадрат	F	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Између група	5.092	3	1.697	1.138	.335
	Унутар група	304.288	204	1.492		
	Укупно	309.380	207			
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Између група	.190	3	.063	0.047	.987
	Унутар група	279.054	205	1.361		
	Укупно	279.244	208			
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Између група	1.130	3	.377	0.557	.644
	Унутар група	138.592	205	.676		
	Укупно	139.722	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Између група	1.106	3	.369	0.660	.578
	Унутар група	114.512	205	.559		
	Укупно	115.617	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Између група	1.511	3	.504	0.830	.479
	Унутар група	124.364	205	.607		
	Укупно	125.876	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Између група	.467	3	.156	.295	.829
	Унутар група	108.146	205	.528		
	Укупно	108.612	208			

Напомена: df – степени слободe, F – статистика, p – статистичка значајност

Из Табеле 30 види се да нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника различитих година студија у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

9. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме мајке) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

У Табели 31 представљено је поређење пет група испитаника према степену стручне спреме мајке (висока, виша, средња IV степен, средња III степен, осмогодишња) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика.

Табела 31. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме мајке) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

		Сума квадрата	df	Просечан квадрат	F	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Између група	5.842	4	1.461	0.977	.421
	Унутар група	303.538	203	1.495		
	Укупно	309.380	207			
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Између група	9.220	4	2.305	1.741	.142
	Унутар група	270.024	204	1.324		
	Укупно	279.244	208			
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Између група	3.460	4	.865	1.295	.273
	Унутар група	136.263	204	.668		
	Укупно	139.722	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Између група	3.041	4	.760	1.377	.243
	Унутар група	112.577	204	.552		
	Укупно	115.617	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Између група	3.848	4	.962	1.608	.174
	Унутар група	122.027	204	.598		
	Укупно	125.876	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Између група	1.527	4	.382	0.727	.574
	Унутар група	107.086	204	.525		
	Укупно	108.612	208			

Напомена: df – степени слободе, F – статистик, p – статистичка значајност

Из Табеле 31 види се да нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника који се разликују у погледу степена стручне спреме мајке у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

10. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме оца) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

У Табели 32 представљено је поређење пет група испитаника према степену стручне спреме оца (висока, виша, средња IV степен, средња III степен,

осмогодишња) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика.

Табела 32. Поређење пет група испитаника (степен стручне спреме оца) у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика

		Сума квадрата	df	Просечан квадрат	F	P
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Између група	1.016	3	.339	0.224	.880
	Унутар група	308.364	204	1.512		
	Укупно	309.380	207			
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	Између група	1.199	3	.400	0.295	.829
	Унутар група	278.045	205	1.356		
	Укупно	279.244	208			
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Између група	2.060	3	.687	1.023	.384
	Унутар група	137.662	205	.672		
	Укупно	139.722	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Између група	.547	3	.182	0.325	.808
	Унутар група	115.071	205	.561		
	Укупно	115.617	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	Између група	.017	3	.006	0.009	.999
	Унутар група	125.858	205	.614		
	Укупно	125.876	208			
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Између група	.769	3	.256	0.487	.692
	Унутар група	107.844	205	.526		
	Укупно	108.612	208			

Напомена: df – степени слободе, F – статистик, p – статистичка значајност

Коначно, из Табеле 32 се види да нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника који се разликују у погледу степена стручне спреме оца у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$).

5.3. Закључна разматрања

Одговори анализирани помоћу хи-квадрат теста и презентовани у виду графика појединачно за свако питање указују на ограничену могућност студената

да остварују контакт са припадницима других култура или да ступају у комуникацију на енглеском језику са изворним говорницима. Иако је велика већина студената (83.25%) изразила став да поштује припаднике других култура и да од њих може учити, као и да воле да комуницирају са припадницима других култура на енглеском језику (72.73%), остали одговори потврђују да већина анкетираних студената никада није путовала у иностранство (83.25%) нити живела или боравила у иностранству дужи временски период. Као главне изворе стицања знања о другим културама, и то углавном знања из области популарне културе, студенти су навели гледање иностраних филмова и слушање иностране музике. Из наведених одговора произилази закључак да студенти готово уопште нису изложени утицају британске или америчке културе, поготово не културним знањима која би могла допринети развоју интеркултуралних вештина и бољој комуникацији на енглеском језику у будућем пословном и професионалном окружењу.

Ипак, упитани да се изјасне о тврдњама у вези са важношћу развоја интеркултуралне компетенције и интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, велика већина студената је препознала значај и позитивно се изјаснила у односу на следеће тврдње:

- Способност интеркултуралне комуникације подједнако је важна колико и језичке вештине;
- Учења о култури неопходно је укључити у наставу енглеског језика;
- Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик;
- Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине;
- Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења, те доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику;
- Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.

Скала аритметичке средине и стандардне девијације, која је поред хи-квадрат теста коришћена за испитивање става студената о важности развоја

интеркултуралне компетенције и интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, показала је да су све наведене ставке позитивно конотиране. Поред тога, резултати т-теста независних узорака указали су на то да постоји статистички значајна разлика у процени важности става: *Неопходно је укључити учења о култури у наставу енглеског језика* између групе испитаника мушког пола и групе испитаника женског пола ($t(193.554)=-2.235$, $p=.027$). Наиме, испитанице имају позитивнији став ($M=4.10$, $SD=1.01$) у односу на испитанике ($M=3.75$, $SD=1.23$). На основу оваквих сазнања можемо закључити да су анкетиране особе женског пола отвореније према припадницима других култура и да поседују позитивнији став о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика у односу на анкетиране особе мушког пола.

Такође, резултати т-теста независних узорака показали су да постоји статистички значајна разлика у процени важности става: *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине* између групе испитаника која има пријатеље у иностранству и групе испитаника која нема пријатеље у иностранству ($t(206.846)=4.609$, $p<.001$). Наиме, испитаници који имају пријатеље у иностранству са којима комуницирају на енглеском језику позитивнијег су става ($M=4.70$, $SD=0.53$) у односу на испитанике који ту прилику немају ($M=4.27$, $SD=0.82$).

Уз то, Пирсонов коефицијент корелације показује да постоји статистички значајна ниска повезаност између година старости испитаника и става о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика јер се њиме студенти могу мотивисати *да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине* ($r(207)=-.204$, $p=.003$). Добијена повезаност је негативна. Дакле, што су испитаници старији, став је негативнији. На основу анализираног узорка можемо закључити да су млађе особе отвореније према припадницима других култура од старијих особа и да им је став о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика позитивнији. Ово сазнање иде у прилог потреби да интеркултурални приступ буде интегрисан у наставу енглеског језика код ученика основних школа, односно од најранијег узраста.

Поновимо да нису утврђене статистички значајне разлике у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског

језика између испитаника који су живели у иностранству и оних који нису ($p > .05$) нити је утврђена статистички значајна повезаност између година живота које је испитаник провео у иностранству и процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$). Такође, нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника којима су родитељи радили у иностранству и оних којима нису у погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика ($p > .05$). У погледу процене важности развоја интеркултуралне компетенције на часовима енглеског језика, нису утврђене статистички значајне разлике ни између испитаника који се разликују у погледу степена стручне спреме мајке и степена стручне спреме оца ($p > .05$). На основу анализираних узорка, можемо закључити да ова социодемографска варијабла нема никакав утицај на формирање става испитаника и њихов однос према припадницима других култура и потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика.

Према анализираним резултатима првог квантитативног истраживања са студентима, можемо закључити да су студенти чак и пре наставе енглеског језика интеркултуралним приступом испољили позитивну оријентисаност према главним и споредним питањима овог истраживања, при чему су особе женског пола изразиле позитивнији став према потреби интегрисања интеркултуралног приступа од особа мушког пола. Овакав став о датим питањима исказале су и млађе особе (у односу на старије). Анкетирани студенти који имају пријатеље у иностранству такође су испољили позитивнији став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика у односу на студенате који немају пријатеље у иностранству. Анализирани резултати нису показали утицај других фактора и социодемографских варијабли на став о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика.

6. ДРУГО КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ МЕЂУ СТУДЕНТИМА НАКОН ПИЛОТ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПРИСТУПОМ – ИСТРАЖИВАЊЕ 2

У овом делу рада биће приказано друго квантитативно истраживање спроведено међу студентима струковних студија након 20 часова наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ.

6.1. Методологија истраживања

Друго квантитативно истраживање спроведено је на узорку од 209 студената струковних студија након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Један од циљева овог квантитативног истраживања био је да стекнемо прецизна и поуздана сазнања о томе да ли су студенти променили свој став о потреби да се учења о култури (британској и америчкој) укључе у наставу енглеског језика након праћења 20 часова наставе која интегрише интеркултурални приступ. Затим, циљ је био да, на основу тврдњи студената, утврдимо степен корисности 12 поглавља одабраних за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (култура, интеркултурална комуникација, културни идентитет, енглески језик као глобални језик, разлика у стиливима комуникације између различитих култура, интеркултурална комуникација и професија / интеркултурална комуникација на радном месту, утицај културе на ставове и мишљења људи, важност интеркултуралне свесности, препреке у интеркултуралној комуникацији / стереотипи / етноцентризам / анксиозност / културни шок, стратегије за превазилажење стереотипа, анксиозности и културни шок, вербалне вештине интеркултуралне комуникације, невербалне вештине интеркултуралне комуникације).

Поред тога, настојали смо да утврдимо колико су студенти задовољни елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом као што су: теме, техника извођења наставе, задаци, време издвојено за спровођење наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, материјали и уџбеници, методе извођења наставе и укупна организација наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. Најзад, циљ овог истраживања нам је био да сазнамо

да ли су студенти сматрали наставу енглеског језика интеркултуралним приступом корисном и на који начин. У циљу процене успешности наставе енглеског језика интеркултуралним приступом поређени су ставови студената пре и после наставе која је укључивала учења о култури (британској и америчкој).

За потребу другог истраживања студије пресека употребљен је упитник самопроцене о ставовима студената. Упитник је направљен коришћењем скале семантичког диференцијала, односно употребљен је упитник који мери ставове, мишљења и перцепције испитаника на петостепеној скали која омогућава испитаницима да изразе интензитет става у односу на тему која се евалуира. Сва питања обухваћена упитником су затвореног типа – захтевају потврдан или одричан одговор, заокруживање једног или више понуђених одговора и изјашњавање о тврдњама на скали: „слажем се“, „делимично се не слажем“, „нисам сигуран“, „делимично се слажем“, „слажем се“ или на скали: „нису корисне“, „мало су корисне“, „нисам сигуран“, „средње су корисне“, „веома су корисне“.

За обраду података је коришћен IBM SPSS 20.0, који ради под Microsoft Windows окружењем и дескриптивна статистика. Одређени одговори су анализирани помоћу хи-квадрат (χ^2) теста, који је употребљен за утврђивање тога да ли се добијена расподела одговора значајно разликује од очекиване. За испитивање конзистентности израчунат је Кронбах алфа коефицијент поузданости. Т-тест је коришћен за независне узорке. За категоријске податке дата је дескриптивна статистика, фреквенце и проценти, а за квантитативне податке су израчунати аритметичка средина и стандардна девијација. Резултати су приказани табеларно и у виду графика. За студенте је, након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, спроведен упитник у штампаној форми (међу студентима основних студија на часовима редовних предавања, а међу студентима мастер и специјалистичких студија током испитног рока). Зарад добијања независних, објективних и валидних одговора, упитник је реализован анонимно.

6.2. Анализа резултата

Анализу и интерпретацију података предочићемо у односу на неколико различитих категорија према којима смо груписали питања и одговоре из упитника.

Како би се резултати анкете прегледније и лакше сагледавали, питања и одговори су груписани у следеће категорије:

1. Став студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика);
2. Став студената о томе колико су поглавља одабрана за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика била корисна (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика);
3. Став студената у вези са степеном задовољства различитим елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика);
4. Процена студената да ли им се допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом, да ли сматрају да им је била корисна и какве су њене користи;
5. Резултати истраживања у вези са ставовима студената о интегрисању интеркултуралног приступа након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језик приказани дескриптивном статистиком;
6. Приказ дескриптивне статистике ставова студената о релевантности поглавља путем којих је интеркултурални приступ интегрисан у наставу;
7. Приказ дескриптивне статистике задовољства елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика).
8. Поређење ставова студената о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика пре и након 20 часова наставе;
9. Резултати истраживања и провера поузданости Кронбах алфа коефицијент скалом.

1. Став о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (тврдње студента у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика)

Анкета у виду самопроцене ставова студената спроведена је након 20 часова наставе енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ. Одговори су приказани у процентима, појединачно за сваку тврдњу, на петостепеној скали (Табела 33). Анкетирани студенти су се о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика изјаснили на следећи начин:

Табела 33. Ставови о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика након 20 часова наставе интеркултуралним приступом

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/сигурна	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Подижу моју свесност о културним разликама и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	0.96%	2.87%	6.70%	30.14%	59.33%
2.	Помажу ми да схватим сопствени културни идентитет.	4.31%	5.74%	11.48%	25.84%	52.63%
3.	Помажу ми да препознам моћ културне различитости и да постоји више прихватљивих начина размишљања и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	0.96%	0.96%	5.26%	31.58%	61.24%
4.	Пружају могућност да доживим и употребљавам више различитих стилова у комуникацији на енглеском језику.	0%	0.48%	4.31%	32.06%	63.16%
5.	Уче ме како да употребим интеркултурално знање када аплицирам за посао у иностранству и у својој земљи.	0.48%	0.96%	12.92%	34.93%	50.72%
6.	Помажу ми да имам бољу комуникацију на енглеском језику са људима који долазе из других култура.	0.48%	0.48%	5.26%	36.36%	57.42%
7.	Помажу ми да се лакше запослим у некој страниј фирми код нас.	0.48%	2.39%	12.44%	32.54%	52.46%
8.	Помажу ми да избегнем конфликтне ситуације у вербалној и невербалној комуникацији са припадницима других култура.	0.48%	1.44%	10.05%	31.58%	56.46%

9.	Помажу ми да успешно комуницирам са вршњацима на енглеском језику преко друштвених мрежа .	0%	2.39%	7.66%	30.62%	59.33%
10.	Помажу ми да одржавам комуникацију на енглеском језику са колегама из струке.	0%	1.91%	4.31%	34.93%	58.85%
11.	Помажу ми да превазиђем стереотипна мишљења која сам усвојио и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	0.96%	1.44%	10.05%	33.97%	53.59%
12.	Ствара позитивну атмосферу за учење енглеског језика.	0%	0%	3.35%	30.62%	66.03%
13.	Пружају ми прилику да вежбам енглески језик у контексту.	0%	0.48%	4.31%	33.01%	62.20%
14.	Пружају ми прилику да паралелно развијам језичке вештине и вештине интеркултуралне комуникације у безбедним условима за учење енглеског језика, тј. у учионици.	0.48%	0%	11.48%	37.80%	50.24%
15.	Охрабрују ме да истражујем и самостално откривам лингвистичка и културна знања.	0.96%	0.96%	14.35%	33.01%	50.72%
16.	Учење енглеског језика путем интеркултуралног приступа је усмерено ка студентима, интерактивно је и укључује сарадњу и активно учешће студената.	0%	0%	6.22%	28.23%	65.55%
17.	Централну улогу у процесу учења имају студенти, а не професори.	10.53%	6.70%	17.22%	22.01%	43.54%
18.	Интеркултурални приступ у настави енглеског језика пружа могућност избора, слободе и једнакости у процесу учења.	0%	0%	11%	31.10%	57.89%
19.	Омогућава ми да паралелно са језичким вештинама стичем и друштвене вештине: љубазност, поштовање и емпатију.	0%	2.39%	6.22%	30.14%	61.24%

Резултати приказани у Табели 33 процентуално и појединачно за сваку тврдњу показују да се студенти најчешће опредељују за одговоре „слажем се“ или „делимично се слажем“, изражавајући тако позитиван став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика. Одговор студената на тврдњу 12 – да интеркултурална учења стварају позитивну атмосферу за учење енглеског језика имао је највећи постотак одговора „слажем се“ (66.03%). Одговор на тврдњу 4 – да интеркултурална учења омогућавају студентима да употребе више различитих стилова у комуникацији имао је други највећи постотак одговора „слажем се“ (63.16%). Одговор студената на тврдњу 13 – да интеркултурална учења пружају прилику студентима да вежбају енглески језик у контексту био је трећи са највећим постотком одговора „слажем се“ (63.16%). Све ставке из Табеле 33

конотиране су позитивно, што указује на позитиван став студената да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика.

2. Тврдње у погледу користи поглавља која су била одабрана да се њима интегрише интеркултурални приступ у наставу енглеског језика (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика)

Одговори анкетираних студената колико су им поглавља којима је интегрисан интеркултурални приступ у наставу била корисна приказани су у процентима, појединачно за сваку тврдњу, на петостепеној скали (Табела 34).

Табела 34. Тврдње у погледу релевантности поглавља којима је интеркултурални приступ интегрисан у наставу енглеског језика

	ТВРДЊЕ О ПОГЛАВЉИМА КОЈА ИНТЕГРИШУ ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	Нису корисне	Мало су корисне	Нисам сигуран/сигурна	Средње су корисне	Веома су корисне
1.	Културе	0.96%	5.26%	14.83%	33.97%	44.98%
2.	Интеркултуралне комуникације	1.44%	1.91%	16.75%	40.19%	39.71%
3.	Културни идентитет	0.48%	1.91%	17.22%	41.63%	38.76%
4.	Енглески језик као глобални језик	1.44%	1.91%	11.48%	34.45%	50.72%
5.	Разлика у стиловима комуникације између различитих култура	0%	2.87%	16.27%	29.67%	51.20%
6.	Интеркултурална комуникација и професија. Интеркултурална комуникација на радном месту.	0%	0.96%	3.83%	34.45%	60.77%
7.	Утицај културе на ставове и мишљења људи	1.44%	1.91%	9.57%	32.54%	54.55%
8.	Важност интеркултуралне свесности	0.48%	2.87%	14.83%	37.32%	44.50%
9.	Препреке у интеркултуралној комуникацији. Стереотипи. Етноцентризам. Анксиозност у комуникацији на енглеском језику са странцима. Културни шок	0%	2.87%	9.09%	45.45%	42.58%
10.	Стратегије за превазилажење стереотипа, етноцентризма, анксиозности и културног шока	0%	2.87%	8.13%	44.50%	44.50%
11.	Вештине интеркултуралне комуникације: вербалне	0%	0.48%	4.78%	36.36%	58.37%
12.	Вештине интеркултуралне комуникације: невербалне	0%	0%	11%	31.10%	57.89%

Резултати приказани у Табели 34 показују да се студенти најчешће опредељују за одговоре „слажем се“ или „делимично се слажем“, изражавајући тако позитиван став у вези са питањем колико су им поглавља којима се интегрише интеркултурални приступ била корисна. Као најкорисније студенти су оценили поглавље 11. Вештине интеркултуралне комуникације: вербалне (58.37% одговора „слажем се“).

3. *Тврдње у вези са са степеном задовољства различитим елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом (тврдње студената у виду теста самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика)*

Одговори анкетираних студената о томе колико су задовољни елементима организовања наставе интеркултуралним приступом приказани су у процентима, појединачно за сваку тврдњу, на петостепеној скали (Табела 35).

Табела 35. Тврдње у вези са степеном задовољства различитим елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом

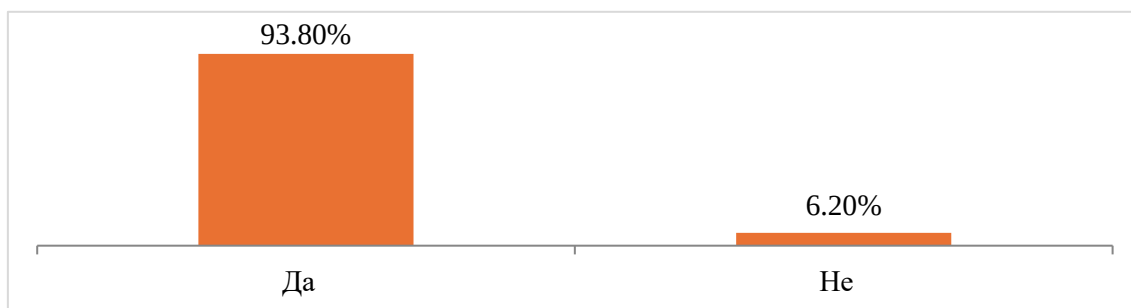
	ЕЛЕМЕНТИ ОРГАНИЗОВАЊА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ПРИСТУПА	Нисам задовољан/ задовољна	Делимично сам задовољан/ задовољна	Нисам сигуран/ сигурна	Делимично сам задовољан/ задовољна	Много сам задовољан/ задовољна
1.	Теме: вербална и невербална комуникација, стратегије за превазилажење стереотипа и томе слично	0%	1.44%	8.13%	28.23%	62.20%
2.	Техника извођења наставе: глума, играње улога, предвиђања, уочавање и томе слично	0.48%	1.44%	4.78%	36.84%	56.46%
3.	Задачи: Power point презентација о изворној или англоамеричкој култури и томе слично	1.91%	2.39%	9.09%	40.19%	46.41%
4.	Време издвојено за спровођење наставе енглеског језика уз помоћ интеркултуралног приступа (20 часова)	2.39%	3.35%	18.18%	52.02%	21.05%
5.	Вештина професора за спровођење наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа	1.44%	1.91%	11.48%	34.450%	50.72%
6.	Материјал и уџбеници	3.35%	43.06%	16.75%	29.19%	7.66%

7.	Методе извођења наставе: учење засновано на пројектима, учење засновано на истраживачком раду и томе слично.	0%	0.48%	4.78%	36.36%	58.37%
8.	Укупна организација наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа	0.48%	1.91%	17.22%	41.63%	38.76%

Резултати приказани у Табели 35 показују да се студенти у оквиру наведених ставки најчешће опредељују за одговоре „слажем се“ или „делимично се слажем“, изражавајући тако позитиван став у вези са питањем колико су задовољни различитим елементима организовања наставе интеркултуралним приступом. Студенти су на основу приказаних резултата највеће задовољство показали према темама које су биле одабране за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, каква је тема бр. 1 (стратегије за превазилажење стереотипа и томе слично), са 62.20% одговора „много сам задовољан/задовољна“.

4. *Процена студената у вези са тиме да ли им се допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом и какве су њене користи.*

Након спровођења наставе интеркултуралним приступом, занимало нас је да сазнамо одговор на питање да ли се студентима допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом (Графикон 19).



Графикон 19: Да ли вам се допало учење енглеског језика интеркултуралним приступом?

Највећи проценат од укупно 196 испитаних студената (чак 93.80%) навео је да им се учење енглеског језика интеркултуралним приступом допада ($\chi^2(1) = 160.234$, $p < .001$). Затим, интересовало нас је да сазнамо разлоге због којих се студентима допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом. Испитаницима је било понуђено неколико опција. Могли су да изаберу један или више понуђених одговора. Учесталост одговора испитаника приказана је у Табелама 36 и 37.

Табела 36. Приказ учесталости одговора студената којима се допада учење енглеског језика интеркултуралним приступом (196 испитаника)

Студенти који су потврдно одговорили на питање да ли им се допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом наводили су следеће разлоге:	Учесталост у %
1. Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили.	60.7
2. Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу.	80.1
3. Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији.	81.6
4. Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима.	69.4
5. Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације.	68.4
6. Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, више немам предрасуде и негативно мишљење о припадницима британске културне припадности зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања.	52.6

У Табели 37 приказана је учесталост одговора студената којима се не допада учење енглеског језика интеркултуралним приступом. Интересовало нас је и да сазнамо разлоге због којих се студентима није допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом. Испитаницима је било понуђено неколико опција. Могли су да изаберу један или више понуђених одговора. Због малог броја испитаника који су одрично одговорили на питање, приказане су фреквенце.

Табела 37. Приказ учесталости одговора студената којима се не допада учење енглеског језика интеркултуралним приступом (13 испитаника)

Студенти који су одрично одговорили на питање да ли им се допала настава енглеског језика интеркултуралним приступом наводили су следеће разлоге зашто:	Фреквенца
1. Сазнања о изворној култури земље чији језик учим нису допринела бољој комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура.	9
2. Сматрам да учења о култури не доприносе развоју језичких вештина.	7
3. Не волим да учим о другим културама нити да комуницирам са припадницима других култура на енглеском језику.	8
4. Не поштујем припаднике других култура и не желим да учим о њиховој култури.	2
5. Мислим да је моја властита култура супериорнија у односу на све остале и желим да учим искључиво о властитој култури.	7
6. И даље гајим предрасуде и имам негативно мишљење о припадницима британске културе. Настава енглеског језика интеркултуралним приступом није променила мој негативан став према британском народу.	7
Напомена: Пошто је јако мали број испитаника, приказали смо фреквенце одабира одговора.	

Студенте смо такође питали да ли се након наставе енглеског језика интеркултуралним приступом боље сналазе у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура. Велика већина студената (преко 90%) изразила је став да се након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом боље сналази у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура, потврђујући таквим одговором главну хипотезу овог истраживања.



Графикон 20. Да ли се боље сналазите у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након учења енглеског језика интеркултуралним приступом?

5. Резултати истраживања приказани дескриптивном статистиком табеларно у вези са ставовима студената о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

У Табели 38 приказан је резултат истраживања након 20 часова наставе интеркултуралним приступом у вези са ставовима студената о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика.

Табела 38. Ставови студената о потреби интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика након 20 часова наставе интеркултуралним приступом

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Подижу моју свест о културним разликама и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	209	1	5	4.44	0.82
Помажу ми да схватим сопствени културни идентитет.	209	1	5	4.17	1.11
Пружају могућност да доживим и употребљавам више различитих стилова у комуникацији на енглеском језику.	209	2	5	4.58	0.60
Помажу ми да имам бољу комуникацију на енглеском језику са људима који долазе из других култура.	209	1	5	4.50	0.67
Помажу ми да избегнем конфликтне ситуације у вербалној и невербалној комуникацији са припадницима других култура.	209	1	5	4.42	0.77
Помажу ми да превазиђем стереотипна мишљења које сам усвојио и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	209	1	5	4.38	0.80

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

Скала којом се испитиван став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика је садржала шест ставки. У питању је тест самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика. Испитаници су на петостепеној скали процењивали степен слагања са тврдњама (1 – не слажем се, 2 – делимично се не слажем, 3 – нисам сигуран/сигурна, 4 – делимично се слажем, 5 – слажем се). Све ставке су позитивно конотиране, тако да виша вредност указује на позитивнији став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Све ставке су процењене оценама преко 4, што указује на позитиван став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

6. Приказ дескриптивне статистике о ставу студената о релевантности поглавља путем којих је интеркултурални приступ интегрисан у наставу

У табели 39. дат је приказ резултата истраживања у вези са ставовима студената о релевантности поглавља путем којих је интеркултурални приступ интегрисан у наставу. Скала којом се испитивао став студената је садржала дванаест ставки.

Табела 39. Став студената о релевантности поглавља путем којих је интеркултурални приступ интегрисан у наставу

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Културе	209	1	5	4.17	0.93
Интеркултуралне комуникације	209	1	5	4.15	0.87
Културни идентитет	209	1	5	4.16	0.81
Енглески језик као глобални језик	209	1	5	4.31	0.86
Разлика у стилима комуникације између различитих култура	209	2	5	4.29	0.84
Интеркултурална комуникација и професија.	209	2	5	4.55	0.62
Интеркултурална комуникација на радном месту					
Утицај културе на ставове и мишљења људи	209	1	5	4.37	0.85
Важност интеркултуралне свесности	209	1	5	4.22	0.84
Препреке у интеркултуралној комуникацији.	209	2	5	4.28	0.75
Стереотипи. Етноцентризам. Анксиозност у комуникацији на енглеском језику са странцима.					
Културни шок					
Стратегије за превазилажење стереотипа, етноцентризма, анксиозности и културног шока	209	2	5	4.31	0.74
Вештине интеркултуралне комуникације: вербалне	209	2	5	4.53	0.61
Вештине интеркултуралне комуникације: невербалне	209	2	5	4.36	0.69

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

Испитаници су степен слагања са тврдњама процењивали на петостепеној скали (1 – нису корисне, 2 – мало су корисне, 3 – нисам сигуран/сигурна, 4 – средње су корисне, 5 – веома су корисне). Све ставке су позитивно конотиране, тако да виша вредност указује на позитивнији став о важности интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика. Такође, све ставке су процењене оценама преко 4, што указује на позитиван став о важности интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика.

7. Приказ дескриптивне статистике о задовољству елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа

У Табели 40 приказан је резултат истраживања у вези са ставовима студената о задовољству елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа.

Табела 40. Задовољство елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Теме: нпр. вербална и невербална комуникација, стратегије за превазилажење стереотипа, итд.	209	2	5	4.51	0.71
Техника извођења наставе: нпр. глума, играње улога, предвиђања, уочавање	209	1	5	4.47	0.70
Задачи: нпр. Power point презентација сопствене или англосаксонске културе	209	1	5	4.27	0.87
Време издвојено за спровођење наставе енглеског језика уз помоћ интеркултуралног приступа (20 часова)	209	1	5	3.89	0.86
Вештина професора за спровођење наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа	209	1	5	2.95	1.08
Материјал и уџбеници	209	1	5	3.23	1.25
Методе извођења наставе: нпр. учење засновано на пројектима, учење засновано на истраживачком раду	209	1	5	4.45	0.83

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

Скала којом се испитивало задовољство елементима организовања енглеског језика применом интеркултуралног приступа садржала је седам ставки. Испитаници су степен слагања са тврдњама процењивали на петостепеној скали (1 – нисам задовољан, 2 – прилично сам задовољан/задовољна, 3 – нисам сигуран/сигурна, 4 – делимично сам задовољан/задовољна, 5 – много сам задовољан/задовољна). Све ставке су позитивно конотиране, тако да виша вредност указује на већи степен задовољства. Најпозитивније процењена ставка је *Теме: нпр. вербална и невербална комуникација, стратегије за превазилажење стереотипа.*

8. Поређење ставова студената о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика пре и након 20 часова наставе

У Табели 41 приказан је резултат истраживања поређења ставова студената о потреби да се интеркултуралним приступом интегрише у наставу енглеског језика пре и након 20 часова наставе. Интересовало нас је да зазнамо да ли студенти испољавају позитивнији став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика након праћења наставе интеркултуралним приступом или не.

Табела 41. Поређење ставова студената о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика пре и након 20 часова наставе

	Тестирање	N	M	SD	T	P
Став	Пре	209	24.51	3.61	-9.141	<.001**
	После	209	26.48	3.35		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистика, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01.

* значајност на нивоу .05.

Овде је потребно нагласити да будући да је скала која је испитивала ставове о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика садржала шест ставки (тест самопроцене пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика), а скала која је испитивала ставове о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика 19 (тест самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика), из друге скале је извршен одабир шест ставки како би број ставки за поређење био идентичан. С тим у вези, резултати т-теста упарених узорака показују да постоје статистички значајне разлике у погледу става испитаника пре и након примене 20 часова наставе ($t(208)=-9.141$, $p<.001$). Наиме, након примене 20 часова наставе, испитаници имају позитивнији став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика ($M=26.48$, $SD=3.35$) него пре примене наставе ($M=24.51$, $SD=3.61$).

9. Резултати истраживања и провера поузданости Кронбах алфа коефицијент скалом

У циљу провере поузданости скала, израчунат је Кронбах алфа коефицијент, који омогућава испитивање унутрашње конзистентности скале, тј. степен сродности ставки од којих се скала састоји. Величина овог коефицијента говори о томе да ли све ставке једне скале мере исти конструкт. Коефицијент поузданости који је изнад 0.7 се сматра прихватљивим (задовољавајућим), изнад 0.8 пожељним, а изнад 0.9 указује на високу поузданост.

Табела 42. Кронбах алфа коефицијент скала

Скала	Cronbach's Alpha	Број ставки
Став о важности интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	.72	6
Став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика	.78	6
Став о користи интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика	.88	12
Задовољство елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа	.78	8

Напомена: Cronbach's Alpha – коефицијент интерне конзистенције

6.3. Закључна разматрања

На основу резултата представљених у Табели 42 може се уочити да је скала која се односи на задовољство елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа задовољавајуће поуздана ($\alpha=.78$). Скале која се односе на став о важности интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика ($\alpha=.72$) и став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика ($\alpha=.78$) такође су задовољавајућег нивоа поузданости, док скала која испитује став о користи интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика поседује пожељну поузданост ($\alpha=.88$).

Анализа резултата квантитативног истраживања спроведеног међу студентима струковних студија након 20 часова наставе енглеског језика интеркултуралним приступом показала је да студенти испољавају позитиван став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика. Настава енглеског језика интеркултуралним приступом студентима је пружила могућност да паралелно са лингвистичким вештинама стичу интеркултурална знања, тј. да на основу практичних интеркултуралних активности, стратегије и вежбања стекну потпуну слику о томе шта интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика заправо подразумева, те да се затим, на основу властитог искуства и доживљаја овог иновираниог вида наставе, изјасне о главним питањима овог истраживања. Дакле, пошли смо од претпоставке да студенти могу доносити валидне и релевантне закључке само на основу властитог искуства, што им је настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ и омогућила.

Анализа резултата питања потребе да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика кроз 19 различитих ставки показује позитивну оријентисаност студената према овом питању и највећу процентуалну заступљеност одговора „делимично се слажем“ и „слажем се“. Кроз одговоре на ово питање студенти су изразили став да им интеркултурална знања могу помоћи да подигну свест о културним разликама, да она доприносе бољој комуникацији на енглеском језику и помажу студентима у схватању властитог културног идентитета, те тога да у разумевању да постоји више прихватљивих начина размишљања и више различитих стилова у комуникацији. Исаказали су виђење да им интеркултурална знања могу помоћи при аплицирању за посао у властитој земљи и иностранству, у остваривању успешније комуникације на енглеском језику са људима који долазе из других култура, као и за избегавање конфликта у вербалној и невербалној комуникацији са припадницима других култура – на послу и у приватном животу. Студенти су такође изразили слагање са тврдњом да им интеркултурална знања могу помоћи да превазиђу стереотипна мишљења о припадницима других култура. Поред тога, они су оценили да интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика доприноси стварању позитивне атмосфере за учење и омогућава вежбање енглеског језика у контексту. Такође, сложили су се са тврдњом да је интеркултурални приступ усмерен ка студентима и да централну улогу у процесу учења имају они, а не наставници. На крају, студенти су исказали слагање са ставом да им интеркултурални приступ омогућава стицање језичких вештина паралелно са друштвеним вештинама као што су љубазност, поштовање и емпатија.

Анализа резултата питања о релевантности поглавља одабраних за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика (култура, интеркултурална комуникација, културни идентитет, енглески језик као глобални језик, разлика у стиливима комуникације између различитих култура, интеркултурална комуникација и професија, утицај културе на ставове и мишљења, важност интеркултуралне свесности, препреке у интеркултуралној комуникацији, стратегије за превазилажење препрека, вербалне и невербалне вештине интеркултуралне комуникације) показује да већина студената сматра да су наведена поглавља средње или веома корисна.

Анализа резултата питања задовољства елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом показују да је већина студената задовољна следећим елементима: теме, техника извођења наставе, задаци, време издвојено за спровођење наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, материјал и уџбеници, методе извођења наставе и укупна организација. Већина студената је у вези са овим питањем бирала одговоре „делимично сам задовољан/задовољна“ и „много сам задовољан/задовољна“.

Уколико размотримо све наведено, преко 90% посто студената изразило је став да им се настава енглеског језика интеркултуралним приступом допала. Разлози за то су:

- *Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили;*
- *Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу;*
- *Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији;*
- *Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима;*
- *Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације;*
- *Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом више немам предрасуде и негативно мишљење о припадницима британске културне припадности зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања.*

Анализом добијених резултата квантитативног истраживања спроведеног међу студентима струковних студија након 20 часова наставе енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа потврђује се главна хипотеза постулирана овим истраживањем да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија може допринети успешнијој комуникацији студената у будућем глобалном

приватном и професионалном окружењу. Наиме, преко 90% студената је изразило став да се боље сналази у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након учења енглеског језика интеркултуралним приступом.

Резултати квантитативног истраживања међу студентима потврђују и споредне хипотезе овог истраживања које се односе на то да:

1. Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да остварују успешну комуникацију на енглеском језику;
2. Изложеност студената интеркултуралном приступу у настави енглеског језика може помоћи студентима да избегну конфликте у комуникацији на енглеском језику у будућем приватном и пословном окружењу;
3. Изложеност студената настави језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу етноцентричних ставова студената;
4. Изложеност студената настави језика која интегрише интеркултурални приступ доприноси превазилажењу предрасуда и стереотипа у вези са саговорницима из различитих култура;
5. Студенти имају позитиван став о потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ;
6. Студенти могу бити додатно мотивисани за учење енглеског језика интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

Резултати т-теста упарених узорака показују да постоје статистички значајне разлике у погледу става испитаника пре и након примене 20 часова наставе ($t(208) = -9.141$, $p < .001$). Наиме, након примене 20 часова наставе испитаници имају позитивнији став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика ($M = 26.48$, $SD = 3.35$) него пре примене наставе ($M = 24.51$, $SD = 3.61$).

Поред тога, резултати Кронбах алфа коефицијент анализе указали су на постојање задовољавајуће поузданости скале која се односи на задовољство елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа, на важност интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика и став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Скала која испитује важност интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика показала је пожељну поузданост.

Свеукупно, резултати истраживања показали су позитивну оријентисаност студената струковних студија према потреби интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика на бихевиоралном плану (студенти су своја искуства у вези са наставом енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ оценили као позитивна), као и на афективном плану (изразили су став да им се настава енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ допала; као главну корист овог вида наставе истакли су остварење успешније комуникације на енглеском језику са припадницима других култура након праћења 20 часова наставе енглеског језика интеркултуралним приступом), потврђујући тако главну хипотезу овог истраживања.

7. КВАНТИТАТИВНО И КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ СА НАСТАВНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ – ИСТРАЖИВАЊЕ 3

У овом делу рада биће приказано треће квантитативно и квалитативно истраживање спроведено међу наставницима енглеског језика на високим струковним школама у Србији.

7.1. Методологија истраживања

Инструменти. Треће истраживање обухвата две одвојене студије спроведене на истом узорку – прву квантитативну и другу квалитативну. Дакле, зарад долажења до исцрпних и релевантних одговора у односу на главну и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем, комбинована је квантитативна са квалитативном методом истраживања. Обе студије су спроведене са циљем да се утврди однос наставника према потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ. За потребе квантитативног истраживања са наставницима, у оквиру студије пресека, коришћен је упитник самопроцене ставова наставника. Упитник је направљен коришћењем скале семантичког диференцијала, а за анализу резултата је употребљен IMB SPSS 20.0 програм, који ради под Microsoft Windows окружењем, односно дескриптивна статистика, т-тест за упарене узорке као и хи-квадрат (χ^2) тест за утврђивање тога да ли се добијена расподела одговора значајно разликује од очекиване.

Резултати су предочени у виду графикана и табеларно. За категоричке податке приказана је дескриптивна статистика, фреквенције и проценти, а за квантитативне податке израчунати су аритметичка средина и стандардна девијација. Сва питања обухваћена упитником за наставнике у оквиру прве квантитативне студије захтевају потврдан или одричан одговор, заокруживање једног или више понуђених одговора и изјашњавање о тврдњама на скали („не слажем се“, „делимично се не слажем“, „нисам сигуран“, „делимично се слажем“, „слажем се“). Квантитативно истраживање је усмерено и на поређење ставова наставника и студената о питању потребе и важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Поред тога, квантитативно истраживање обухвата и поређење између наставника у погледу става о важности

развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика према томе да ли наставници знају шта појам интеркултурална комуникација подразумева, али и поређење ставова наставника и студената о томе да ли интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може бити корисно и на који начин.

Друга студија са наставницима – квалитативно истраживање односно квалитативна студија спроведена је путем интервјуа међу наставницима енглеског језика на високим струковним школама у Србији. Квалитативни интервју је једна од најпоузданијих и најчешће коришћених метода испитивања идентитета, искустава, уверења и оријентације испитаника (Talmy, 2010: 128). Стога је у овом истраживању изабран као метод спровођења квалитативне студије. За анализу података прикупљених путем интервјуа коришћена је метода тематске анализе и анализе садржаја праћењем експлоративно-интерпретативне парадигме.

У квалитативном истраживању кренули смо од убеђења да пажљиво анализиран узорак може пружити веома значајне информације о ставовима испитаника и омогућити потпуније разумевање проблема и хипотеза представљених у овом истраживању, односно за утврђивање мишљења наставника енглеског језика о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика. Интервју је спроведен у директном разговору са наставницима енглеског језика или су, уколико то није било оствариво, наставницима путем мејла достављана интервју питања. Сва питања обухваћена интервјуом у оквиру квалитативне студије су отворена питања. Она су наставницима пружила могућност давања детаљних и исцрпних одговора. Зато их сматрамо значајним упориштем за разумевање главних и посебних хипотеза постулираних у овом истраживању.

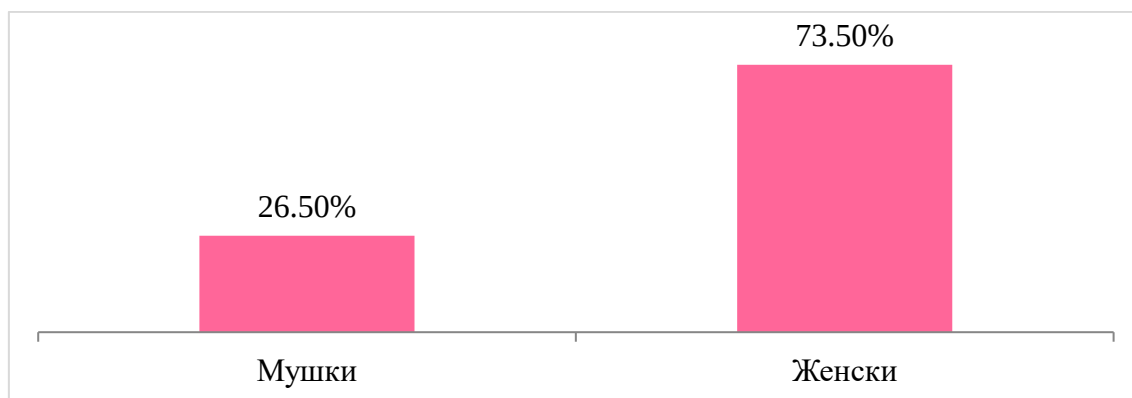
Испитивањем ставова наставника енглеског језика, у оквиру прве квантитативне студије и друге квалитативне студије, настојали смо да одговоримо на главну хипотезу постулирану овим истраживањем, а то је да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија директно доприноси успешнијој комуникацији у будућем глобалном пословном окружењу и за професионални развој.

Такође смо настојали одговорити на посебне хипотезе постулиране овим истраживањем. Оне су следеће:

1. Наставници енглеског језика увиђају потребу интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика, али га не спроводе;
2. Наставници енглеског језика не знају стратегије за унапређење компетенције интеркултуралне комуникације и не знају како да интеркултурални приступ имплементирају у наставу енглеског језика;
3. Наставници енглеског језика не знају како да оцене развој интеркултуралне компетенције код својих студената;
4. Наставници енглеског језика сматрају да уџбеници који се користе нису одговарајући за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика;
5. Интегрисање учења о британској или америчкој култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа студената према припадницима ових култура;
6. Интегрисање учења о култури (британској или америчкој) може утицати на веће поштовање студената према припадницима ових култура;
7. Интегрисање учења о култури (британској и америчкој) може утицати на превазилажење културних разлика и на способност успешног превазилажења конфликта у будућој комуникацији студената на енглеском језику.

7.2. Анализа – квантитативног истраживање са наставницима у оквиру студије пресека

Узорак првог квантитативног истраживања са наставницима обухвата 26.50% испитаника мушког пола и 73.50% испитаника женског пола (Графикон 21) старосне доби од 34 до 57 година (Табела 43).



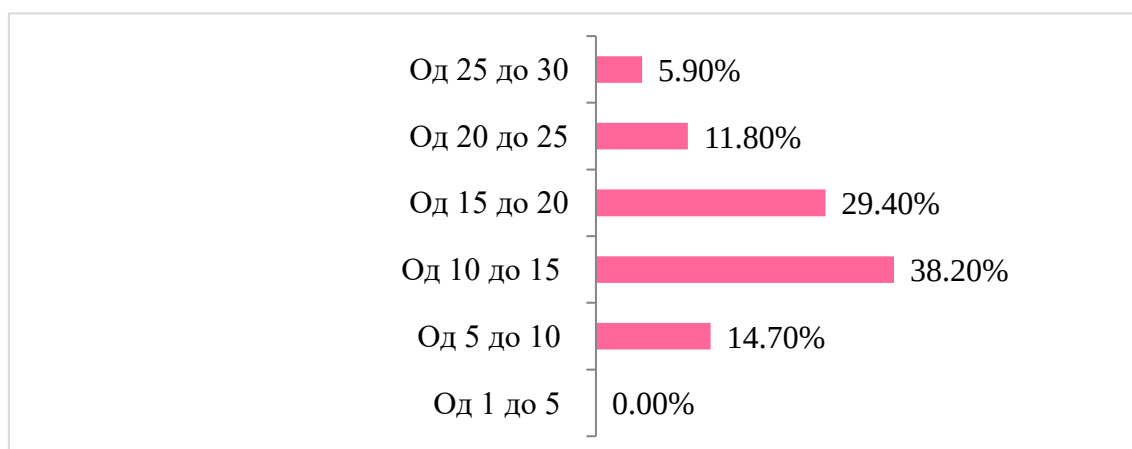
Графикон 21. Демографија узорка према полу испитаника

Табела 43. Демографија узорка према старосној доби испитаника

	N	Min	Max	AS	SD
Узраст	34	30	57	42.15	6.45

N – број испитаника, Min – минимална вредност, Max – максимална вредност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Структура узорка према годинама радног искуства анкетираних наставника приказана је на Графикону 22.



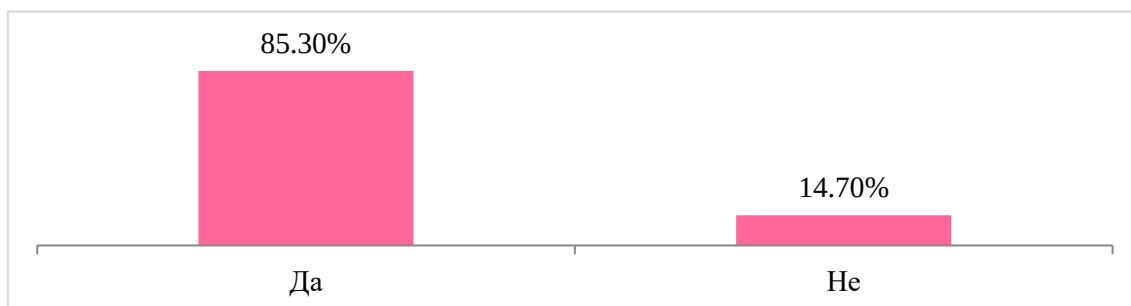
Графикон 22. Структура узорка према годинама радног искуства наставника

Однос наставника према проблему уоквиреном у главној и споредним хипотезама овог истраживања утврдили смо кроз одговоре на питања груписана у одређене категорије (према којима се главни проблем постулиран овим радом може лакше сагледати). Резултати су потом представљени у виду графика појединачно за свако питање. Поређења ставова наставника и студената и поређење ставова наставника приказана су табеларно (Табела 45). Питања су груписана у следеће категорије:

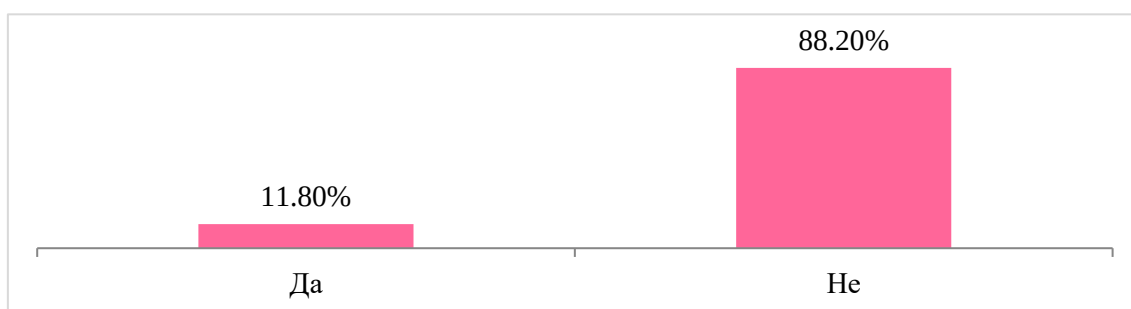
1. Постојање или изостајање могућности контакта и комуникације наставника са припадницима других култура;
2. Знање наставника о томе шта је интеркултурална комуникација и шта подразумева интеркултурални приступ у настави енглеског језика;
3. Мишљење наставника о томе да ли културне разлике могу представљати препреку у комуникацији на енглеском језику;
4. Мишљење наставника о томе да ли учење културе изворних говорника треба бити укључено у наставу енглеског језика и да ли учења о култури могу допринети каснијој успешној комуникацији студената у приватном и професионалном окружењу;
5. Мишљења наставника у вези са тим шта представља главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури у наставу енглеског језика;
6. Заступљеност активности сврстане у три различите области (из културе, струке и из свакодневног живота) током часова енглеског језика које спроводе наставници; Заступљеност интеркултуралних активности у настави енглеског језика коју спроводе наставници током једног семестра;
7. Поређење ставова наставника и студената о важности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског (Табела 45);
8. Поређење ставова наставника о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције према томе да ли уопште знају шта појам интеркултуралне комуникације подразумева (Табела 46);
9. Поређења ставова наставника и студената према одговору на питање да ли интегрисање учења о култури (британској или англоамеричкој) у настави енглеског језика може бити корисно (Табела 47).
10. Поређења ставова наставника и студената у вези са тим како интегрисање учења о култури у наставу енглеског језика може бити корисно (Графикон 20–25).

1. Резултати истраживања у односу на прву групу питања: постојање или изостајање могућности контакта и комуникације наставника са припадницима других култура приказани су кроз одговоре на питања приказана у виду графикана, и то: Графикон 23 – *Да ли често путујете у иностранство?*; Графикон 24 – *Да ли сте некада живели у иностранству?*; Графикон 25 – *Да ли комуницирате на*

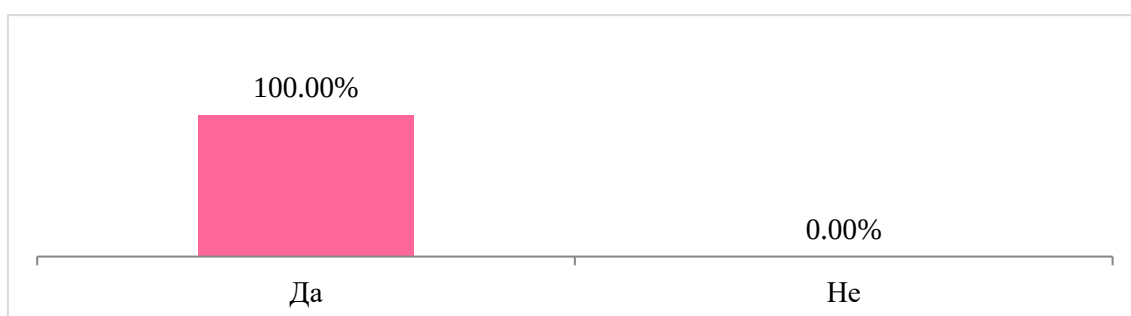
енглеском језику са људима из других култура?; Графикон 26 – Да ли сте упознати са обичајима и традицијом земаља где је енглески језик матерњи?; Графикон 27 – Да ли сте икада радили као професор енглеског језика у иностранству? Наставници су на постављена питања одговорили на следећи начин:



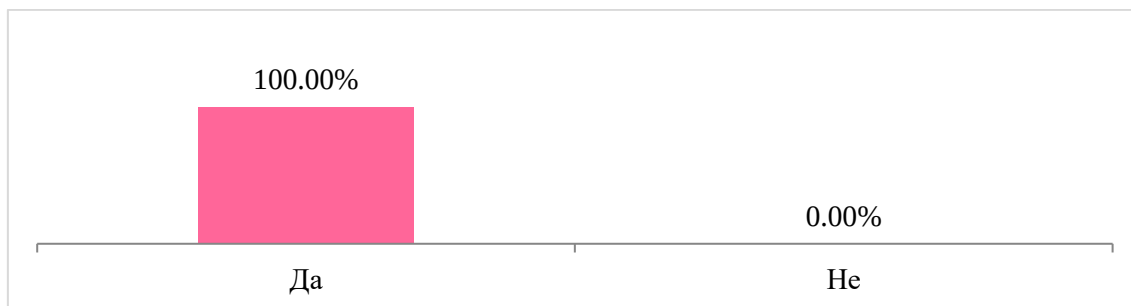
Графикон 23. Да ли често путујете у иностранство?



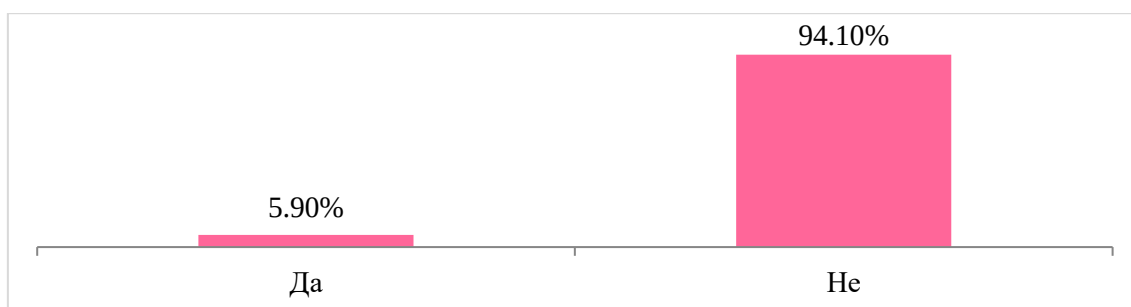
Графикон 24. Да ли сте некада живели у иностранству?



Графикон 25. Да ли комуницирате на енглеском језику са људима из других култура?



Графикон 26. Да ли сте упознати са обичајима и традицијом земаља где је енглески језик матерњи?



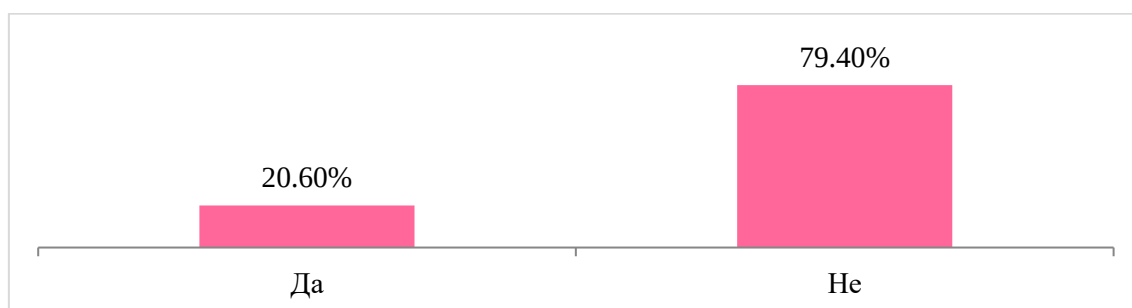
Графикон 27. Да ли сте икада радили као професор енглеског језика у иностранству?

Кроз одговоре на постављена питања прве групе уочава се став наставника да, иако већина испитаника (88,20 %) никада није живела у иностранству нити радила у иностранству као професор енглеског језика (94.10%), ипак имају прилике да упознаје друге културе, као и људе који долазе из других култура. Чак 85,30% испитаника се изјаснило да често путује у иностранство, док се 100% испитаника изјаснило да комуницира са припадницима других култура на енглеском језику и да познаје обичаје и традицију земаља у којима се енглески језик говори као матерњи.

2. Резултати истраживања у односу на другу групу питања о знању наставника о томе шта је интеркултурална комуникација и о томе шта подразумева интеркултурални приступ у настави енглеског језика, у коју спадају два питања: *Да ли знате шта је интеркултурална комуникација?* (Графикон 28) и *Да ли примењујете интеркултурални приступ у настави?* (Графикон 29), јесу следећи:



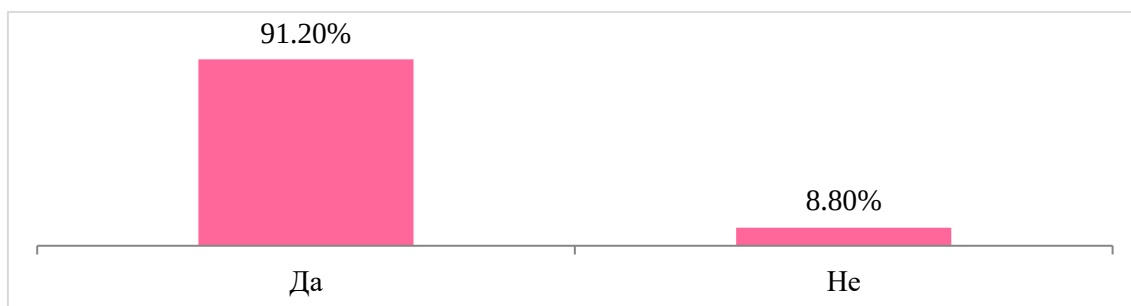
Графикон 28. Да ли знате шта је интеркултурална комуникација?



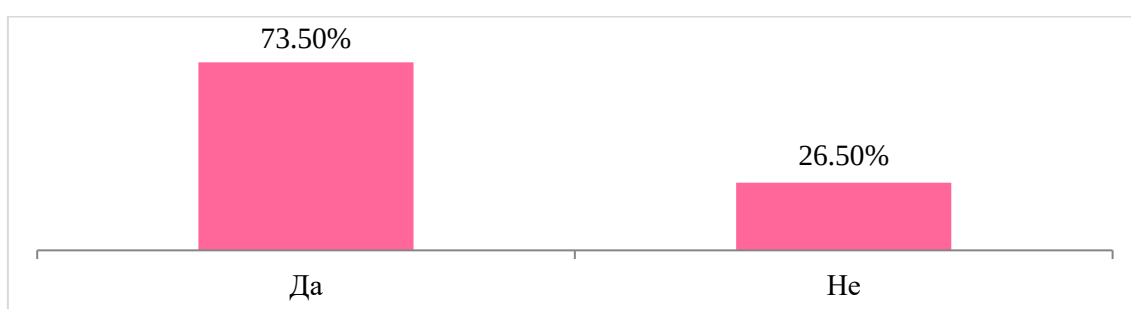
Графикон 29. Да ли примењујете интеркултурални приступ у настави?

Резултати истраживања показују да се велики број наставника изјаснио да не зна шта је интеркултурална комуникација и да не примењују интеркултурални приступ у настави (79.40%). С друге стране, сви наставници који су се изјаснили да знају шта је интеркултурална комуникација навели су и да примењују интеркултурални приступ у настави (20.60%).

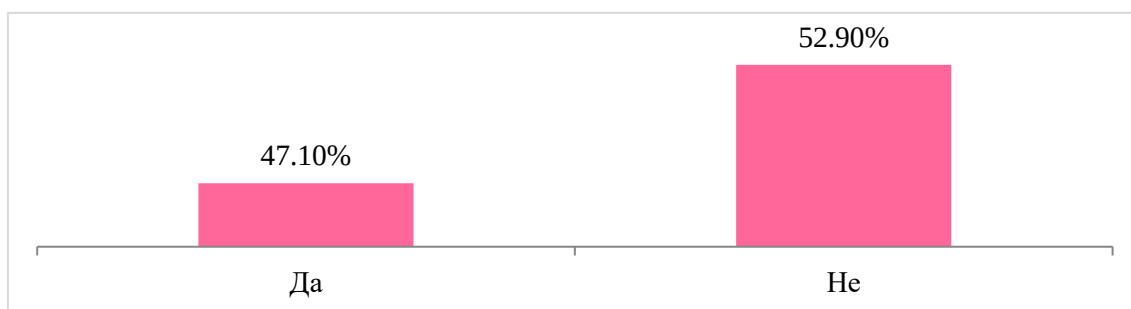
3. Резултати истраживања у односу на трећу групу питања, која се односи на мишљење наставника о томе да ли културне разлике могу представљати препреку у комуникацији на енглеском језику, а у коју спадају три питања (Графикон 30: Да ли мислите да културне разлике могу представљати проблем у комуникацији између људи из различитих култура?; Графикон 31: Да ли сте икада приметили да је у комуникација на енглеском језику (Ваша или Ваших студената), било вербална било невербална, погрешно интерпретирана због културних разлика?; Графикон 32: Да ли сте икада уочили неспоразуме између Ваших студената у учионици због културних разлика?) јесу следећи:



Графикон 30. Да ли мислите да културне разлике могу представљати проблем у комуникацији између људи из различитих култура?



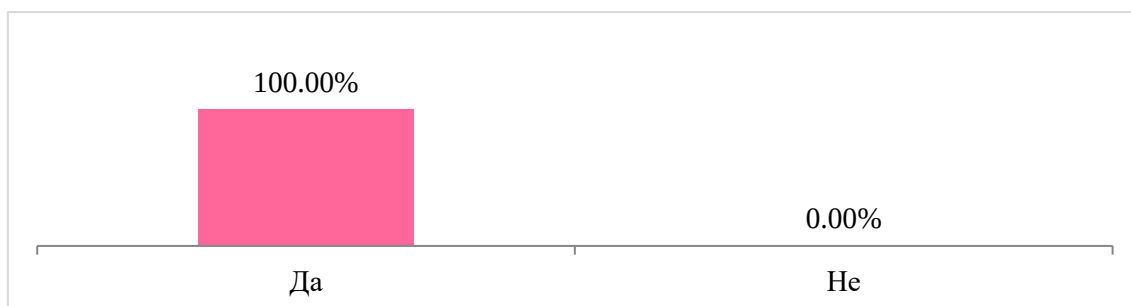
Графикон 31. Да ли сте икада приметили да је комуникација на енглеском језику (Ваша или Ваших студената) било вербална било невербална, погрешно интерпретирана због културних разлика?



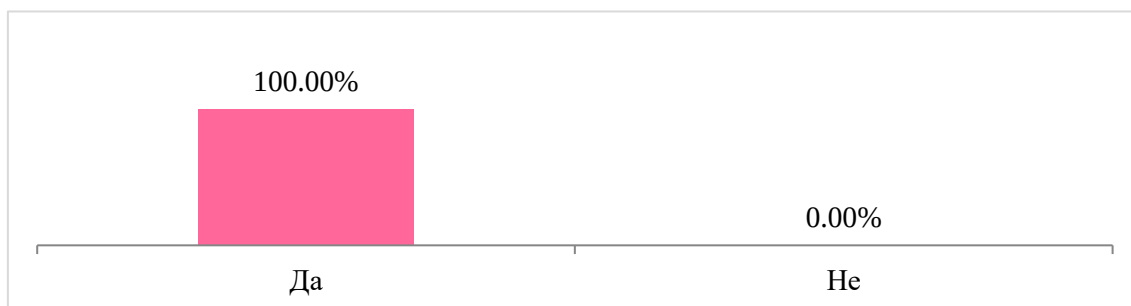
Графикон 32. Да ли сте икада уочили неспоразуме између Ваших студената у учионици због културних разлика?

Резултати истраживања треће групе питања показују да 91.20% испитаника сматра да културне разлике могу представљати препреку у комуникацији на енглеском језику, док 73.50% тврди да су приметили да је вербална или невербална комуникација на енглеском језику (њихова властита и њихових студената) погрешно интерпретирана због културних разлика, док је нешто мало више од половине испитаника 52,90% уочило да се чак и у учионици и између студената дешавају неспоразуми због културних разлика.

4. Резултати истраживања у односу на четврту групу питања – о мишљењу наставника о томе да ли учење културе изворних говорника треба бити укључено у наставу енглеског језика и да ли учења о култури могу допринети каснијој успешној комуникацији студената у приватном и професионалном окружењу, у коју спадају два питања: Да ли сматрате да учење о култури изворних говорника чији језик предајете (британској или америчкој) треба бити укључено у наставу енглеског језика? (Графикон 33) и Да ли сматрате да настава енглеског језика која укључује учења о британској или америчкој култури може утицати на каснију успешнију комуникацију студената од наставе енглеског језика која не укључује учења о култури? (Графикон 34), јесу следећи:



Графикон 33. Да ли сматрате да учење о култури изворних говорника чији језик предајете (британској или америчкој) треба бити укључено у наставу енглеског језика?



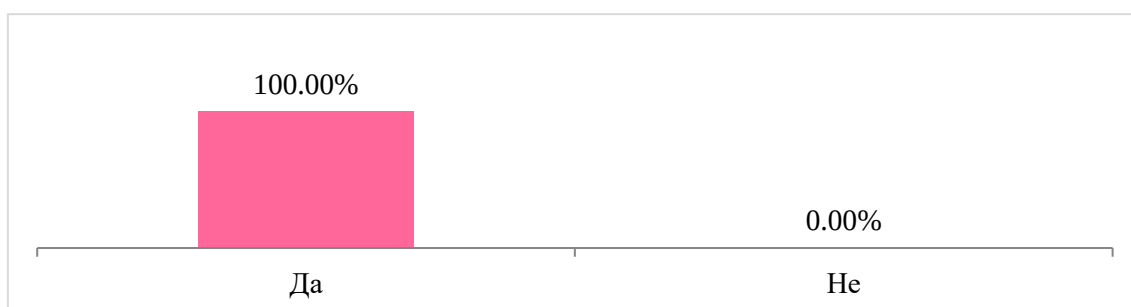
Графикон 34. Да ли сматрате да настава енглеског језика која укључује учења о британској или америчкој култури може утицати на каснију успешнију комуникацију студената од наставе енглеског језика која не укључује учења о култури?

Резултати истраживања у односу на четврту групу питања показују да 100% испитаника сматра да треба укључити учења о култури у наставу енглеског језика и да то може утицати на каснију успешну комуникацију студената у будућем пословном и приватном окружењу.

5. Резултати истраживања у односу на пету групу питања – о мишљењу наставника у вези са тиме шта представља главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури у наставу енглеског језика, у коју спадају два питања: *Шта уочавате као главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури (англоамеричкој или британској) у наставу енглеског језика?* (Графикон 35) и *Да ли сматрате да Вам је потребна додатна обука како бисте поред лингвистичких вештина подучавали студенте о култури (властитој и земаља чији језик студенти усвајају)?* (Графикон 36), јесу следећи:



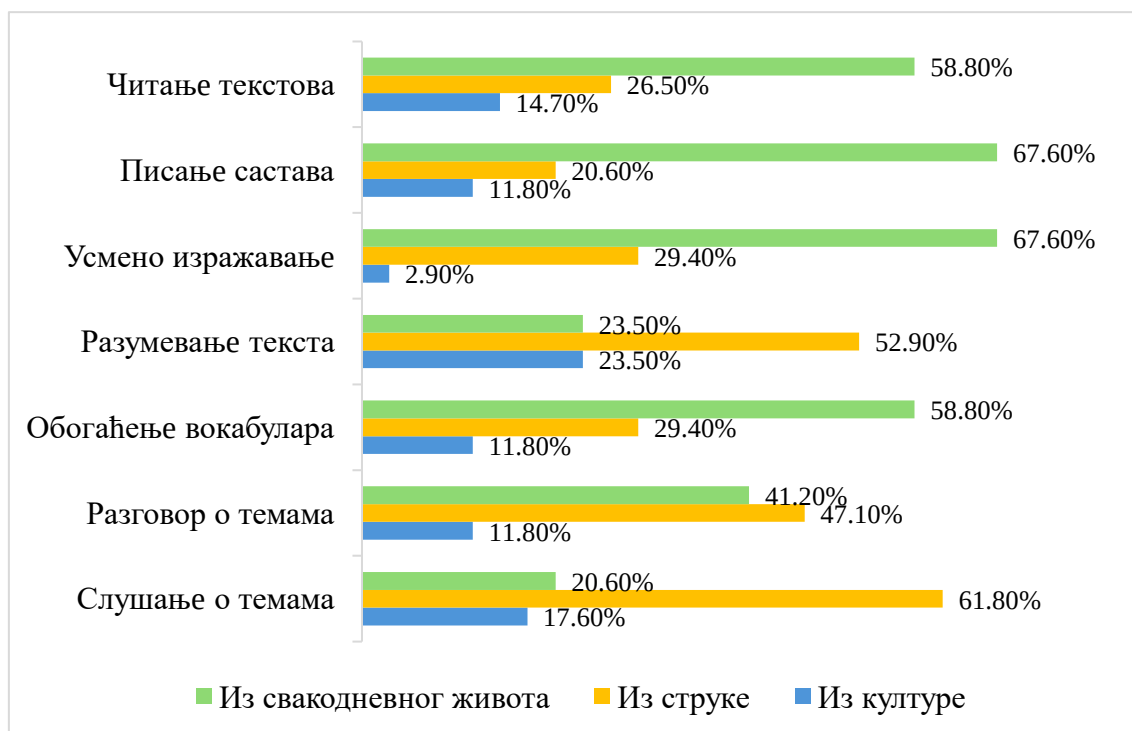
Графикон 35. Шта уочавате као главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури (англоамеричкој или британској) у наставу енглеског језика? Могуће је заокружити и више одговора.



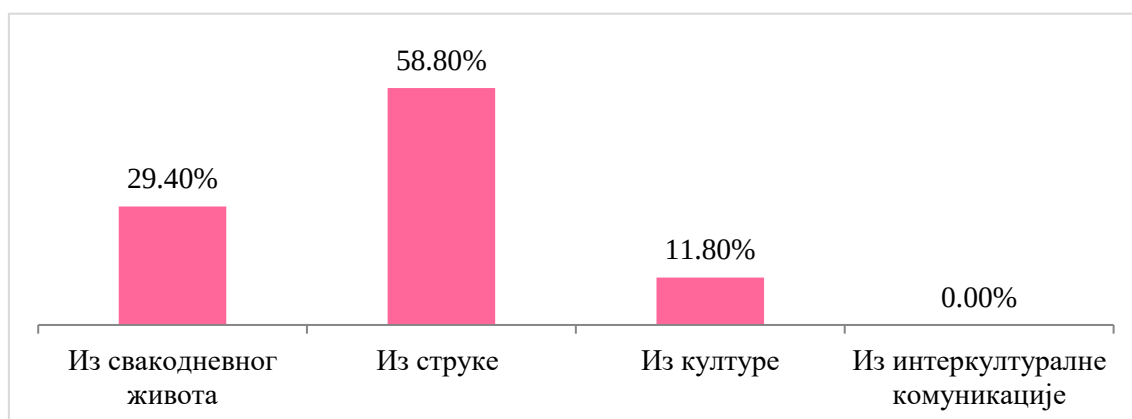
Графикон 36. Да ли сматрате да Вам је потребна додатна обука како бисте поред лингвистичких вештина подучавали студенте о култури (властитој и земаља чији језик студенти усвајају)?

Када је реч о интегрисању учења о култури у наставу енглеског језика, наставници као главни проблем уочавају неадекватност уџбеника (100% испитаника), затим непознавање начина како да оцене знања студената стечена интеркултуралним приступом (88.20%), непознавање стратегија, вежбања, метода, активности којима се учења о култури могу укључити у наставу енглеског језика (85.30%), незаинтересованост студената (79.40%), док се само 2.90% наставника изјаснило да ни сами нису заинтересовани да спроводе овај приступ у пракси. Такође, 100% анкетираних испитаника сматра да им је потребна додатна обука за спровођење овог приступа. Стога би се одсуство обуке могло подвести под недостатак.

6. Резултати истраживања у односу на шесту групу питања – *о проценту заступљености активности (слушање о темама, разговор о темама, обогаћивање вокабулара, разумевање текста, усмено изражавање, писање састава, читање текстова) према области (из културе, струке и из свакодневног живота) током часова енглеског језика које спроводе наставници* (Графикон 37) јесу следећи:



Графикон 37. Проценат заступљености активности на часовима енглеског језика према области



Графикон 38. Процент заступљености активности из свакодневног живота, струке, културе, интеркултуралне комуникације

Што се тиче процента заступљености активности из свакодневног живота, струке, културе и интеркултуралне комуникације, 29.40% наставника одговорило је да укључује активности из свакодневног живота, 58.80% наставника укључује активности из струке, 11.80% наставника укључује активности из културе, док је 0% наставника одговорило да укључује активности из интеркултуралне комуникације.

Резултати истраживања у односу на шесту групу питања – о проценту заступљености интеркултуралних активности (*подучавање студената како да превазилазе етноцентричне ставове и мишљења према припадницима других култура, читање и анализа аутентичних текстова који омогућавају упознавање са другим културама, интервјуисање изворних говорника, подучавање студената како да превазилазе стереотипе и предрасуде према припадницима других култура*) током часова енглеског језика које спроводе наставници (Табела 44) јесу следећи:

Табела 44. Учесталост спровођења интеркултуралних активности током једног семестра

	Никада	Неколико пута у семестру	Много пута у семестру
Подучавање студената како да превазилазе етноцентричне ставове и мишљења према припадницима других култура	76.50%	23.50%	0.00%
Читање и анализа аутентичних текстова који омогућавају	94.10%	5.90%	0.00%

уознавање са другим културама			
Интервјуисање изворних говорника	100.00%	0.00%	0,00%
Подучавање студената како да превазилазе стереотипе и предрасуде према припадницима других култура	76,50%	23.50%	0.00%

Резултати истраживања у односу на шесту групу питања показују да, када је реч о слушању о темама, разговору о темама, обогаћивању вокабулара и разумевању текста, најзаступљенија је област струке, затим свакодневног живота, а најмање област културе. Што се тиче усменог изражавања, писања састава и читања текстова, најзаступљенија је област свакодневног живота, затим струка, а најмање област културе.

Такође, резултати истраживања у односу на шесту групу питања показују да наставници неке од интеркултуралних активности, као што је учење студената како да превазилазе етноцентричне ставове према припадницима других култура, не спроводе никада у току семестра (76.50%). Интервјуисање изворних говорника не спроводе никада (100%), док се значајних 76.50% испитаника изјаснило да никада не подучава студенте томе како да превазилазе стереотипе и предрасуде према припадницима других култура. Велики број испитаника (94.10%) изјаснио се да никада током семестра не спроводи активност читања и анализу аутентичних текстова, који студентима омогућавају упознавање са другим културама. На основу анализе ових података можемо закључити да су учења о култури током наставе енглеског језика веома мало заступљена.

7. Поређење студената и наставника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика.

Резултати истраживања поређења студената и наставника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика приказани су у Табели 45.

Табела 45. Поређење студената и наставника у погледу става о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	Група	N	M	SD	T	p
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	студенти	208	3.27	1.22	-4.089	<.001**
	наставници	34	4.15	0.56		
Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	студенти	209	3.89	1.16	-5.601	<.001**
	наставници	34	5.00	0.00		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	студенти	209	4.19	0.82	1.458	.099
	наставници	34	3.97	0.67		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	студенти	209	4.44	0.75	-1.515	.063
	наставници	34	4.65	0.54		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.	студенти	209	4.33	0.78	-2.105	.009**
	наставници	34	4.62	0.55		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	студенти	209	4.41	0.72	-3.006	<.001**
	наставници	34	4.79	0.41		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност

** значајност на нивоу .01.

* значајност на нивоу .05.

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине* између две групе испитаника ($t(95.776)=-4.089$, $p<.001$). Наставници су афирмативнијег става ($M=4.15$, $SD=0.56$) у односу на студенте ($M=3.27$, $SD=1.22$).

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика* између две групе испитаника ($t(208.00)=-5.601$, $p<.001$). Наставници имају афирмативнији став ($M=5.00$, $SD=0.00$) у односу на студенте ($M=3.89$, $SD=1.16$).

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику између две групе испитаника ($t(56.895)=-2.105$, $p=.009$). Наставници су афирмативнијег става ($M=4.62$, $SD=0.55$) у односу на ученике ($M=4.33$, $SD=0.78$).

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура између две групе испитаника ($t(208.00)=-3.006$, $p<.001$). Наставници су афирмативнијег става ($M=4.79$, $SD=0.41$) у односу на студенте ($M=4.41$, $SD=0.72$).

8. Резултати истраживања у односу на осму групу питања – о ставу *наставника о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције према томе да ли знају шта појам интеркултурална комуникација значи* приказани су у Табели 46. Овим поређењем настојали смо утврдити да ли наставници који знају шта појам интеркултурална комуникација значи поседују афирмативнији став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика од оних који не знају шта овај појам значи.

Табела 46. Поређење међу наставницима према томе да ли знају шта појам интеркултурална комуникација значи

Став о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика	Интеркултурална комуникација	N	M	SD	T	p
Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине.	Да	7	4.57	.53	2.420	.021*
	Не	27	4.04	.52		
Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	Да	7	4.71	.76	3.931	<.001**
	Не	27	3.78	.51		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	Да	7	4.86	.38	1.466	.164
	Не	27	4.59	.57		
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и	Да	7	5.00	.00	4.135	<.001**
	Не	27	4.52	.58		

доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику.						
Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	Да	7	5.00	.00	3.017	.006**
	Не	27	4.74	.45		

Напомена: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност
 ** значајност на нивоу .01.
 * значајност на нивоу .05.

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важна колико и језичке вештине* између две групе испитаника ($t(32)=2.420$, $p=.021$). Наставници који поседују знање о интеркултуралној комуникацији имају позитивнији став ($M=4.57$, $SD=0.53$) у односу на оне који то знање немају ($M=4.04$, $SD=0.52$).

Резултати т-теста независних узорака указују на то да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине* између две групе испитаника ($t(32)=3.931$, $p<.001$). Наставници који поседују знање о интеркултуралној комуникацији имају позитивнији став ($M=4.71$, $SD=0.76$) у односу на оне који то знање немају ($M=3.78$, $SD=0.51$).

Резултати т-теста независних узорака показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику* између две групе испитаника ($t(14.106)=4.135$, $p<.001$). Наставници који поседују знање о интеркултуралној комуникацији имају позитивнији став ($M=5.00$, $SD=0.00$) у односу на оне који то знање немају ($M=4.52$, $SD=0.58$).

Резултати т-теста независних узорака указују на то да постоји статистички значајна разлика у процени важности става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура*

између две групе испитаника ($t(26.000)=3.017$, $p=.006$). Наставници који поседују знање о интеркултуралној комуникацији имају позитивнији став ($M=5.00$, $SD=0.00$) у односу на оне који то знање немају ($M=4.74$, $SD=0.45$).

Нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника различитог пола у погледу процене важности ставке *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине* ($p>.05$).

9. Резултати истраживања у односу на девету групу питања – о поређењу ставова наставника и студената према одговору на питање да ли интегрисање учења о култури (британској или англоамеричкој) у настави енглеског језика може бити корисно приказани су у Табели 47. Интересовало нас је да, овим поређењем, сазнамо да ли наставници поседују афирмативнији став од студената по питању тога да ли интегрисање учења о култури (британској или америчкој) у настави енглеског језика може бити корисно.

Табела 47. Поређење између студената и наставника према питању да ли учење о култури (британској или америчкој) може бити корисно

Група	N	Питање		χ^2	p
		Да	Не		
Студенти	209	196 (93.8%)	13 (6.2%)	2.234	.135
Наставници	34	34 (100%)	0 (0%)		
Укупно	243	230 (94.7%)	13 (5.3%)		

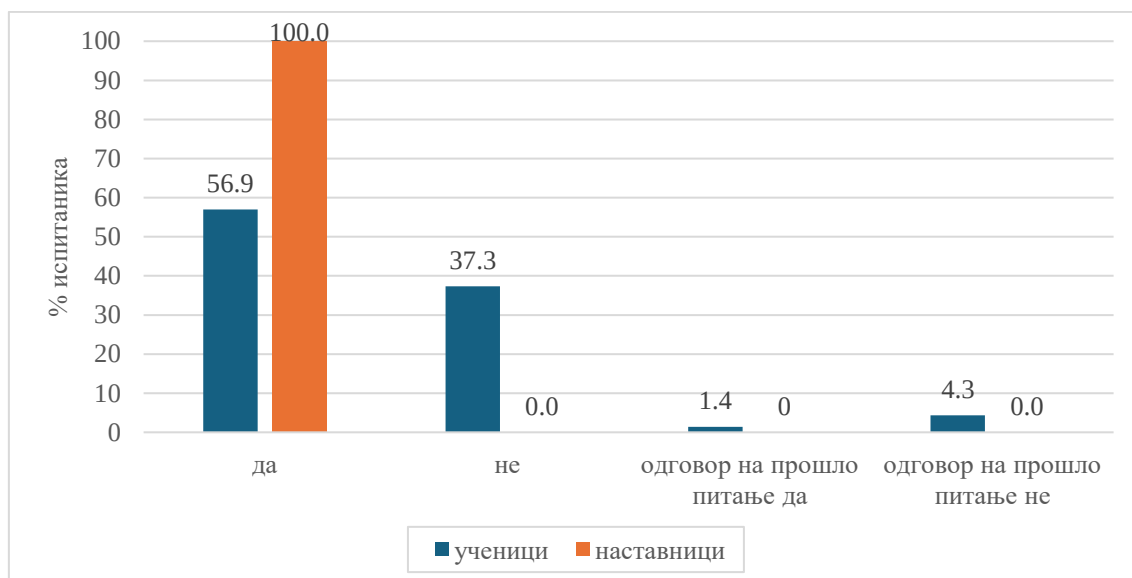
Напомена: N – број испитаника, χ^2 - статистик, p – статистичка значајност

Поређење је направљено на основу χ^2 теста између одговора на питање: *По Вашем мишљењу, да ли интегрисање учења о култури (британској или англоамеричкој) у наставу енглеског може бити корисно за студенте?* При томе, χ^2 тест независности примењен је да би се утврдило да ли се ученици и наставници разликују у погледу питања о корисности интегрисања учења о култури (британској или америчкој) у наставу енглеског језика. Резултати су показали $\chi^2(1, N=243)=2.234$, $p=.135$. Посматрано релативно, преко 90% испитаника обе групе се изјаснило потврдно. Утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између одговора студената и наставника. И студенти и наставници су показали подједнако афирмативан став према постављеном питању.

10. Резултати истраживања у односу на десету групу питања – о поређењу ставова наставника и студената у вези са тим *на који начин сматрају да*

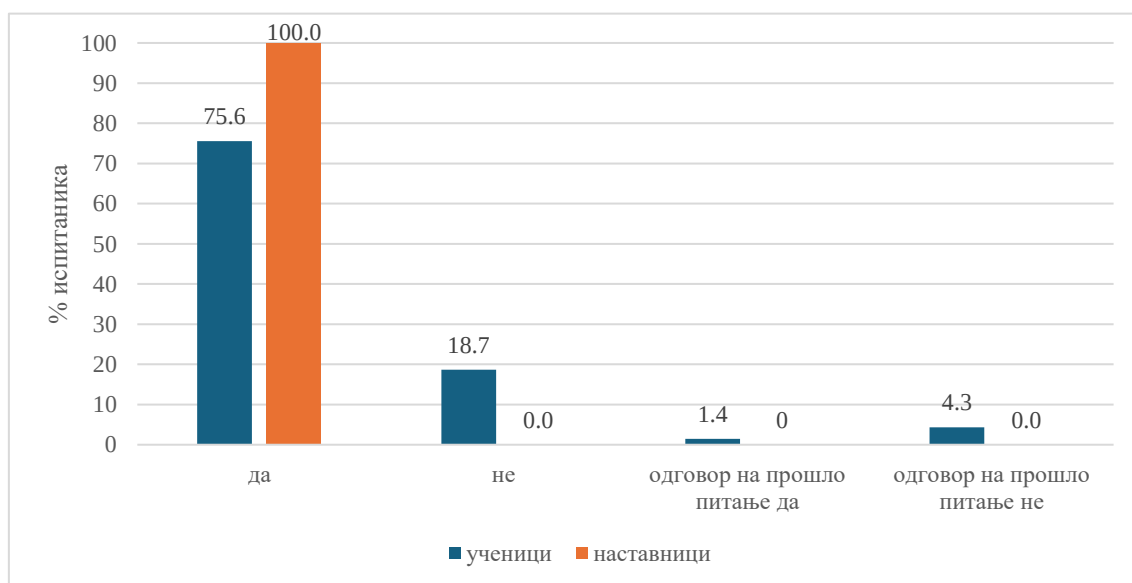
интегрисање учења о култури у наставу енглеског језика може бити корисно приказани су у Графикону 39, 40, 41, 42, 43, 44.

Наставници и студенти који су се изјаснили да сматрају да је интегрисање учења о култури корисно изјашњавали су се о следећим тврдњама: *Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили / Сматрам да је студентима занимљиво да комуницирају са припадницима различитих култура на енглеском језику (Графикон 39); Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу / Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет могу утицати да моји студенти буду спремнији за рад у мултикултуралном окружењу (Графикон 40); Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања у њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији / Сматрам да ће моји студенти више поштовати људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији (Графикон 41); Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима / Знања о изворној култури земље чији језик моји студенти уче могу допринети да се боље осећају у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима (Графикон 42); Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације / Знања о изворној култури чији језик моји студенти уче могу их мотивисати да усавршавају енглески језик за потребе професионалног рада у свакодневној комуникацији (Графикон 43); Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом више немам предрасуде и негативно мишљење о припадницима британске културе зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања / Сматрам да интегрисање учења о британској култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа који моји студенти могу имати према Британцима (Графикон 44). Резултати поређења ставова студената и ставова наставника према наведеним тврдњама су следећи:*



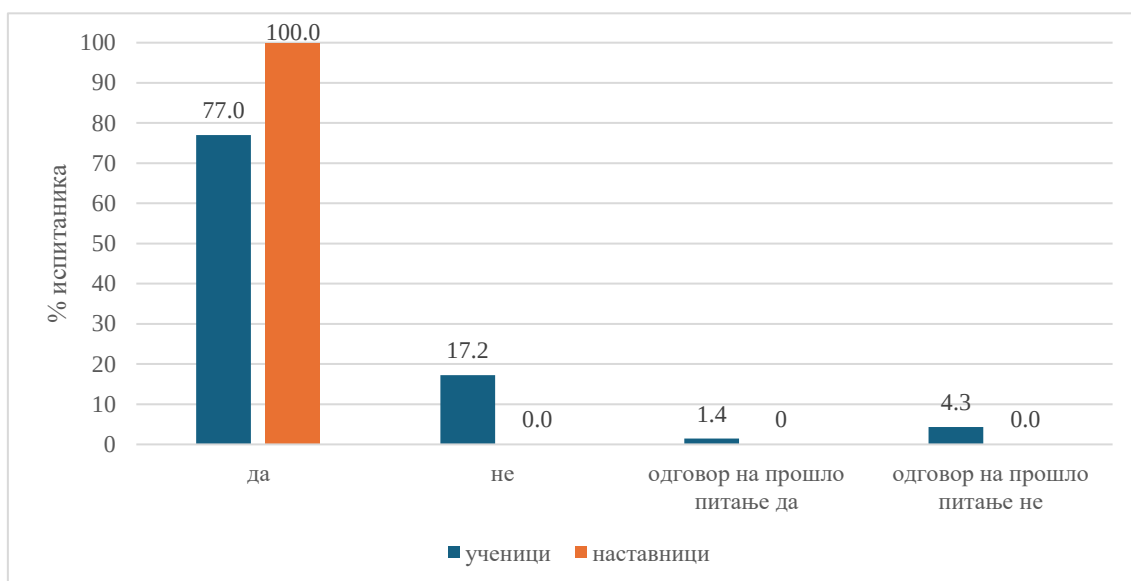
Графикон 39. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: *Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили / Сматрам да је студентима занимљиво да комуницирају са припадницима различитих култура на енглеском језику*

На тврдњу из Графикана 39 нешто више од 50% студената је одговорило „да“, 37% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.



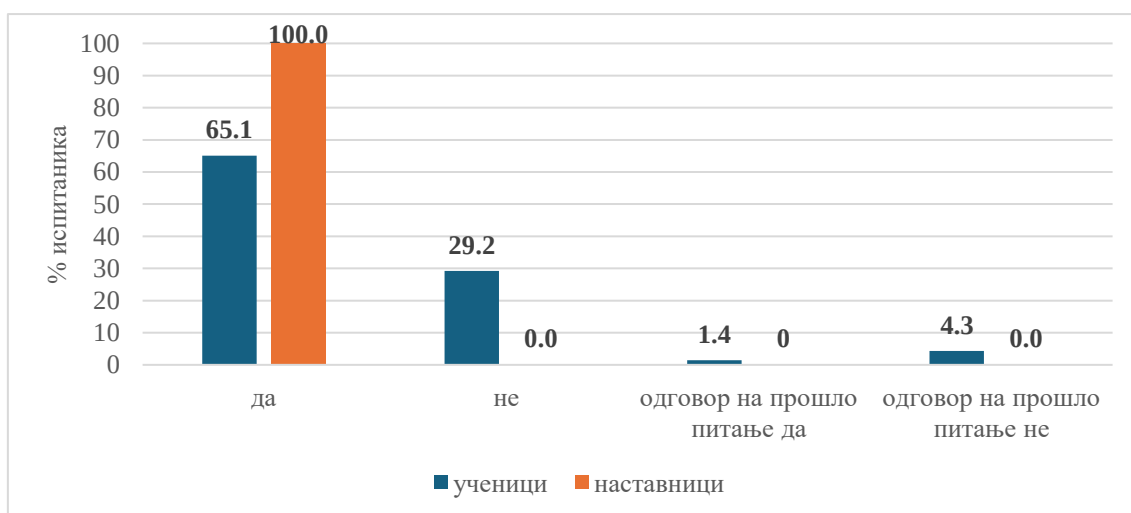
Графикон 40. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: *Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу / Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет могу утицати да моји студенти буду спремнији за рад у мултикултуралном окружењу*

На тврдњу из Графикана 40 око три четвртине студената је одговорило „да“, 18.7% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.



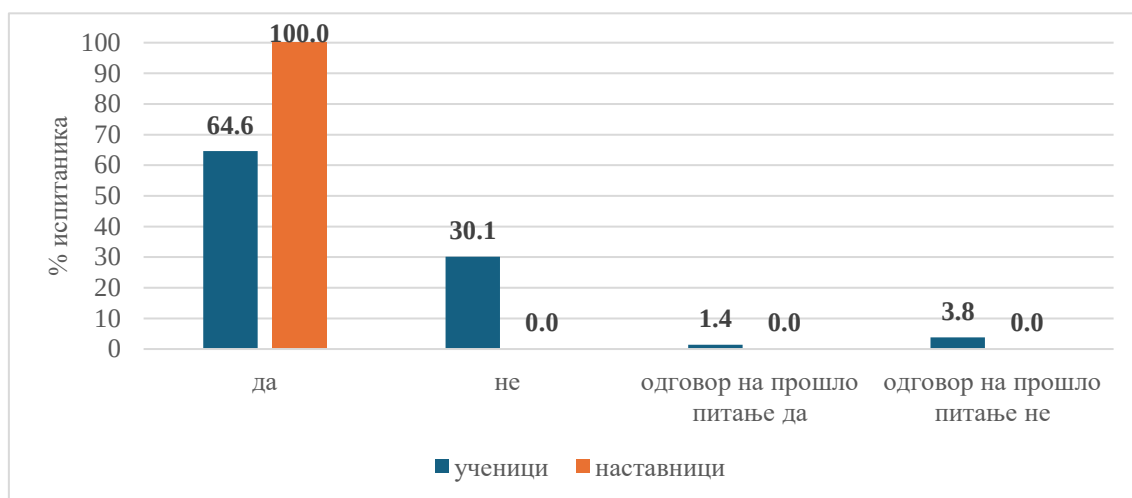
Графикон 41. Приказ расподеле одговора студената и наставника на тврдњу: *Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији/сматрам да ће моји студенти више поштовати људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији.*

На тврдњу из Графикана 41 око три четвртине студената је одговорило „да“, 17,2% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.



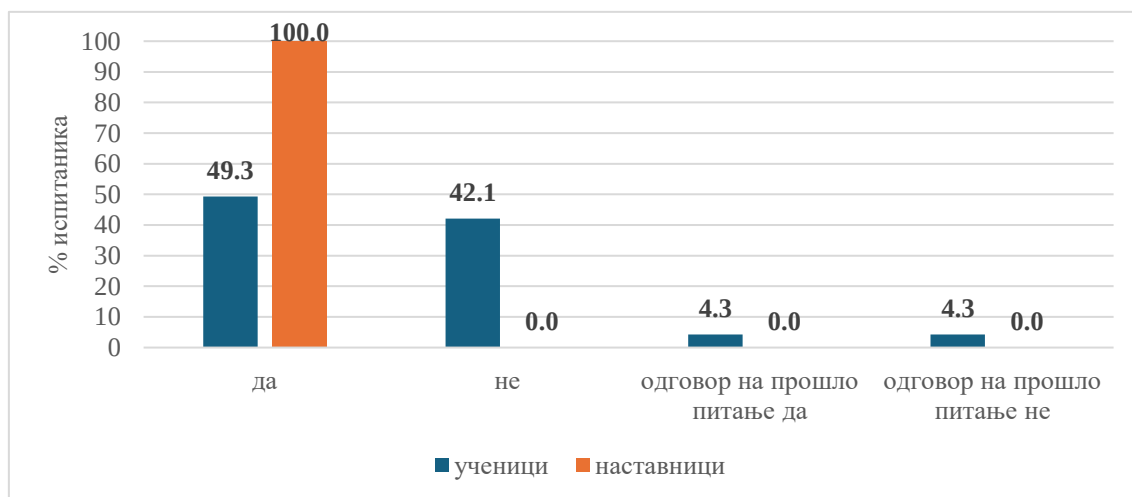
Графикон 42. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: *Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима / Знања о изворној култури земље чији језик моји студенти уче могу допринети да се боље осећају у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима*

На тврдњу из Графикана 42 око две трећине студената је одговорило „да“, 29,2% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.



Графикон 43. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: *Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације / Знања о изворној култури чији језик моји студенти уче могу их мотивисати да усавршавају енглески језик за потребе професионалног рада у свакодневној комуникацији*

На тврдњу из Графикана 43 око две трећине студената је одговорило „да“, 30,1% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.



Графикон 44. Приказ одговора студената и наставника на тврдњу: *Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом више немам предрасуде и негативно мишљење о припадницима британске културе зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања / Сматрам да интегрисање учења о британској култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа који моји студенти могу имати према Британцима*

На тврдњу из Графикана 44 половина студената је одговорила „да“, 42,1% – „не“, док су сви наставници одговорили потврдно.

На основу претходних питања, чији су резултати приказани у Табели 47 и на Графикону 39, 40, 41, 42, 43 и 44, утврђено је да не постоје статистички значајна разлика у ставовима наставника и студената о питању да ли је интегрисање учења о култури (британској или англоамеричкој) корисно. Преко 90% испитаника обе групе се изјаснило потврдно. Међутим, уочено је да наставници имају афирмативнији став од студената у погледу следећих тврдњи (Графикон 39–44):

- *Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегришу интеркултурални приступ су ми то омогућили / Сматрам да је студентима занимљиво да комуницирају са припадницима различитих култура на енглеском језику.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 56,9% студената на ову тврдњу одговорило потврдно;
- *Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу / Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет могу утицати да моји студенти буду спремнији за рад у мултикултуралном окружењу.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 75.6% студената који су на ову тврдњу одговорили потврдно;
- *Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији / Сматрам да ће моји студенти више поштовати људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 77.0% студената на ову тврдњу одговорило потврдно;
- *Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима / Знања о изворној култури земље чији језик моји студенти уче могу допринети да се боље осећају у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 65.1% студената на ову тврдњу одговорило потврдно;

- *Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације / Знања о изворној култури чији језик моји студенти уче могу их мотивисати да усавршавају енглески језик за потребе професионалног рада у свакодневној комуникацији.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 64.6% студената на ову тврдњу одговорило потврдно;
- *Након праћења наставе енглеског језика интеркултуралним приступом више немам предрасуде и негативно мишљење о припадницима британске културе зато што сам схватио/схватила предности њиховог начина размишљања / Сматрам да интегрисање учења о британској култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа који моји студенти могу имати према Британцима.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%), док је 49.3% студената на ову тврдњу одговорило потврдно.

7.3. Закључна разматрања

Анализом добијених резултата квантитативног истраживања са наставницима енглеског језика потврђује се главна хипотеза постулирана овим истраживањем да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија може допринети успешнијој комуникацији студената у будућем глобалном приватном и професионалном окружењу. Иако се велики број испитаника изјаснио да не зна шта интеркултурална комуникација или шта интеркултурални приступ у настави енглеског језика заправо подразумева, интересантно је да су се сви испитаници изјаснили да је важно да се учење о култури (британској или америчкој) интегрише у наставу енглеског језика, те да оваква знања могу допринети успешнијој комуникацији на енглеском језику у будућем пословном и приватном окружењу, као и да знања о култури (британској и америчкој) студентима могу бити корисна.

Када је реч о интегрисању учења о култури у наставу енглеског језика, као главни проблем наставници уочавају неадекватност уџбеника, затим непознавања начина како да оцене знања студената стечена интеркултуралним приступом, непознавања стратегија, вежбања, метода, активности којима се могу укључити

учења о култури у наставу енглеског језика и незаинтересованост студената, потврђујући оваквим ставовима споредне хипотезе постулиране овим истраживањем: да наставници енглеског језика не знају стратегије за унапређење компетенције интеркултуралне комуникације и да не знају како да интеркултурални приступ имплементирају у наставу енглеског језика; затим да наставници енглеског језика не знају како да оцене развој интеркултуралне компетенције код својих студената, те да наставници енглеског језика сматрају да уџбеници који се користе нису одговарајући за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Изјашњавањем (највећег броја испитаника) о томе да никада или свега неколико пута у току једног семестра (мали број испитаника) спроводе активности као што су читање и анализа аутентичних текстова који омогућавају упознавање са другим културама, подучавање студената како да превазилазе стереотипе и предрасуде према припадницима других култура или интервјуисање изворних говорника, као и да је најзаступљенија област током наставе енглеског језика област струке, док је култура на последњем месту по заступљености, наставници делимично потврђују прву споредну хипотезу овог истраживања – да у настави енглеског језика не спроводе интеркултурални приступ.

Ипак, сви анкетирани наставници су се изјаснили да сматрају да интегрисање учења о култури (британској или америчкој) у наставу енглеског језика може утицати на смањење стереотипа и предрасуда према припадницима ових култура и на развој већег поштовања према овим групама, потврђујући тиме пету и шесту споредну хипотезу овог истраживања. Поред тога, велики број испитаника је изразио став да културне разлике могу представљати препреке у комуникацији на енглеском језику, да је вербална и невербална комуникација (њихова властита и њихових студената) често погрешно интерпретирана због културних разлика и да уочавају неспоразуме међу својим студентима у учионици због културних разлика, чиме се такође оправдава претпоставка постулирана у последњој споредној хипотези овог истраживања – да интегрисања учења о култури (британској и америчкој) могу утицати на превазилажење културних разлика и на способност успешног превазилажења конфликта у будућој комуникацији студената на енглеском језику.

Свеукупно, можемо закључити да сви анкетирани наставници препознају значај интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, али да уочавају и бројне потешкоће у реализацији наставе овим приступом. Такође, сви анкетирани наставници су истакли да би им било потребно додатно усавршавање и обука како би били у могућности да знања о култури (британској и америчкој) интегришу у наставу (без обзира на став свих наставника да познају традицију и обичаје који су у вези са британском и америчком културом).

Квантитативним истраживањем није утврђена корелација између социодемографских варијабли и става према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика. Нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника различитог пола у погледу процене важности ставке *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине*. Такође, нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника различитих година радног искуства у настави енглеског језика у погледу процене важности ставке *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине*. Нису утврђене ни статистички значајне разлике између испитаника различитих година старости у погледу процене става *Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине*. Сви анкетирани испитаници изјаснили су се да интегрисање учења о култури може бити корисно за њихове студенте, и то по следећи ставкама:

- *Сматрам да је студентима занимљиво да комуницирају са припадницима различитих култура на енглеском језику*. Сви наставници су одговорили потврдно (100%);
- *Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет могу утицати да моји студенти буду спремнији за рад у мултикултуралном окружењу*. Сви наставници су одговорили потврдно (100%);
- *Сматрам да ће моји студенти више поштовати људе који припадају другим културама након сазнања о њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији*. Сви наставници су одговорили потврдно (100%);

- *Знања о изворној култури земље чији језик моји студенти уче могу допринети да се боље осећају у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%);
- *Знања о изворној култури чији језик моји студенти уче могу их мотивисати да усавршавају енглески језик за потребе професионалног рада и у свакодневној комуникацији.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%);
- *Сматрам да интегрисање учења о британској култури у наставу енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа који моји студенти могу имати према Британцима.* Сви наставници су одговорили потврдно (100%).

Квантитативним истраживањем нису уочени ставови противљења наставника енглеског језика према потреби да се учења о култури интегришу у наставу.

7.4. Анализа квалитативног истраживања

Други комплементарни део истраживања представља квалитативну студију спроведену на узорку од укупно 34 испитаника. Анкетирано је укупно 34 наставника енглеског језика високих струковних школа у Србији. За интервју је употребљен принцип промишљеног, намерног узорка (енг. *purposeful sample*), карактеристичан за квалитативне методе, код којих број испитаника није кључан и у којима су узорци често мали али брижљиво одабрани у циљу темељне анализе (Dorney, 2007: 127; Patton, 1990: 182). Узорак се састоји искључиво од испитаника за које смо сматрали да нам могу пружити значајне и корисне информације у вези са циљем испитивања, односно у вези са анализом тренутне и циљне ситуације. Као што је напоменуто, квалитативно истраживање спроведено је путем интервјуа а за анализу података коришћена је метода тематске анализе односно анализе садржаја, праћењем експлоративно-интерпретативне парадигме.

Питања у интервјуу обухватала су фактичка и социодемографска питања (пол, године старости, године радног искуства), бихевиорална (искуства наставника у вези са предметом истраживања и интеркултуралним активностима), афективна (осећај наставника према питањима обухваћеним истраживањем) и сугестије и виђења наставника у погледу главног питања истраживања. Интервју је спроведен

у директном разговору са наставницима или, уколико то није било могуће, телефонским путем или путем имејл преписке. Однос наставника према проблему уоквиреном у главној и споредним хипотезама овог истраживања утврдили смо кроз одговоре на питања груписана у одређене категорије, према којима се главни и споредни проблем постулиран овим радом може лакше сагледати, док су категорије дефинисане у односу на постављена питања. Демографија узорка према родној варијабли указује да је у анкети учествовало 73.50% особа женског пола и 26.50% особа мушког пола, старосне доби од 34 до 57 година. Структура узорка према радном искуству испитаника показује да 5.90% наставника има радно искуство од 25 до 30 година, 11.80% ради од 20 до 25 година, 29.40% наставника је са радним искуством од 15 до 20 година, 38.20% ради од 10 до 15 година, док нико од анкетираних наставника нема мање од пет година радног искуства.

У овом истраживању нас је интересовао искључиво садржај, опсервације, запажања, идеје и примедбе у вези са самим предметом истраживања, а не форма вербалних података, па су подаци прикупљени углавном у неформалном разговору за који је коришћен неформални разговорни стил (те их таквима и преносимо).

У тематској анализи интервјуа користили смо кондензацију значења, парафразирање и скраћивање значења у краће формулације, које дају суштину изречене тврдње, и категоризацију значења, односно сврставање тврдњи у унапред дефинисане категорије (Kvale, 1996: 192).

Питања за интервју

Питања обухваћена интервјуом и категорије на основу којих су одговори анализирани су следеће:

1. *Према Вашем мишљењу, шта појам интеркултуралне комуникације подразумева?*
2. *Како бисте описали своју вештину примене интеркултуралног приступа у настави енглеског језика?*
3. *Да ли примењујете интеркултурални приступ у пракси и, уколико је одговор потврдан, изјасните се које од наведених активности спроводите у настави енглеског језика (анализа и дискусија о различитим културама, Power point презентације о властитој и циљној култури, активности којима се подучавају студенти да превазилазе стереотипна мишљења усмерена ка*

припадницима америчке и британске културе, интервјуисање изворних говорника, подучавање студената како да цене и поштују властиту и туђу културу или друго).

4. Према вашем мишљењу, које су главне потешкоће у вези са интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика?
5. Које су, према Вашем мишљењу, главне предности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика и да ли интегрисање интеркултуралног приступа може бити корисно за студенте?
6. Према Вашем мишљењу, како су се Ваши студенти осећали приликом спровођења интеркултуралних активности и како сте се Ви осећали током организовања и спровођења интеркултуралних активности?

Одговори које су наставници пружили на прво питање, које гласи *Да ли знате шта се подразумева под појмом интеркултуралне комуникације?* су следећи:

- Па, могу отприлике да претпоставим. Нешто у вези са развојем културне свести...
- Па, на пример, када неко нешто говори, а ми га не разумемо баш најбоље зато што та особа припада некој другој култури. Има другачији начин размишљања. Нисам сигуран да умем да објасним.
- Па, сматрам да је то када сте учтиви у комуникацији, када показујете поштовање према саговорнику, када уочите да је он из неке друге културе и не желите да га на неки начин увредите.
- То је нешто у вези са избегавањем неспоразума и конфликта. Када уважавамо људе који долазе из других култура.
- Чула сам нешто о томе, али нисам сигурна шта тачно све подразумева. Ваљда када комуницирамо са људима кад путујемо у иностранство.
- Па то је, ваљда, промовисање једнакости у комуникацији. Нисам сигурна....
- Па, рецимо, када се дописујеш са неким из иностранства путем друштвених мрежа. Тако нешто, зар не?
- Видео сам баш у опису једног студијског програма, чини ми се Филозофски факултет у Новом Саду, мислим да баш имају студијски програм у вези са интеркултуралном комуникацијом.

Тематском анализом одговора на прво питање можемо закључити да испитаници нису били у стању да дају јасно и прецизно одређење и дефиницију појма интеркултуралне комуникације. У разговору са испитаницима је уочено да у великом броју случајева чак постоји потешкоћа при изговору речи интеркултуралан, интеркултурално, интеркултурална. Међутим, сви испитаници су били у стању да наведу, идентификују и опишу поједине аспекте појма интеркултуралне комуникације, као и да идентификују контекст у оквиру којег се интеркултурална комуникација остварује. Дакле, тематском анализом је уочено да су испитаници у стању да дају половичан, непотпун одговор на питање у вези са значењем појма интеркултуралне комуникације. Анализом резултата није уочен ниједан испитаник који никада није чуо за појам интеркултуралне комуникације и који није био у стању да идентификује макар један од аспеката који се односи на појам интеркултуралне комуникације те да га макар делимичну дефиницију појма. Само незнатан број испитаника био је у стању да јасно, прецизно и целовито дефинише појам интеркултуралне комуникације. Реч је о испитаницима који су имали прилику за додатно усавршавање, остварену у виду обуке или курсева.

Одговори које су наставници пружили на друго питање: *Како бисте описали своју вештину примене интеркултуралног приступа у настави енглеског језика?* јесу следећи:

- *Да будем искрена, нисам сигурна шта тачно подразумева интеркултурални приступ, тако да бих описала своје вештине као почетничке.*
- *Искрена да будем, не примењујем овај приступ у пракси, тако да бих рекла да нисам нарочито вешта.*
- *Моја школа је била учесник у једном невладином пројекту, слушали смо нека предавања на тему повезаности језика и културе, ајде, рецимо, да кажем да бих умела да се снађем и применим неке од активности. Нисам сада неки експерт, али мислим да бих умела да се снађем.*
- *Искрена да будем, не знам баш много о томе, ајде да кажемо да су моје вештине на неком основном нивоу.*
- *Па, тешко ми је сада тачно да одредим, рецимо да бих умео да се снађем прилично добро у спровођењу неких интеркултуралних активности, али се не бавим тиме често.*

- *Ја сам живео и радио у мултикултуралном окружењу и доста је било речи о интеркултуралном образовању, тако да мислим да бих могао бити прилично вешт у примени ове методе.*
- *Мислим да су моје вештине почетничке, не примењујем овај приступ па не знам ни које активности бих могла да користим.*
- *Пре две године сам баш био на некој обуци, интеркултуралност – тачка сусретања или тако неки назив. Мислим да је та обука унапредила моје вештине. Рекао бих да су моје вештине изузетне.*
- *Мене је ова област одувек занимала. Не могу да кажем да спроводим те активности на сваком предавању, али гледам да када год имамо вишак времена, спроведем барем по неку активност. Мислим да сам прилично вешта.*

Тематском анализом одговора на друго питање уочено је да постоји варијабилност у самопроцени вештине примене интеркултуралног приступа у настави енглеског језика. Веома мали број испитаника је своје вештине описао као експертске, одличне или веома добре. Овакве одговоре су најчешће давали наставници који су имали прилику за усавршавање похађањем курсева, семинара или обуке. Веома мали број испитаника се изјаснио да је релевантна знања и вештине стекао кроз живот и рад у мултикултуралној, мултилингвалној средини и у иностранству, где је тема интеркултуралности, према њиховом сведочењу, заступљенија него у нашој земљи. Подједнак је број испитаника који се изјаснио да влада вештином на почетничком и средњем нивоу. Наставници који сматрају да владају вештином интегрисања интеркултуралних активности на средњем нивоу су се такође изјаснили да интеркултуралне активности не спроводе увек, већ само спорадично, свега неколико пута у току семестра. Наставници који су се изјаснили да поседују почетничке вештине истовремено су се изјашњавали да не знају шта се тачно подразумева под појмом *интеркултурални приступ*, да не познају стратегије и активности за спровођење интеркултуралног приступа и да немају довољно слободног времена за додатне активности након што заврше предавање градива предвиђеног наставним планом и програмом. Тематском анализом одговора на ово питање делимично се потврђује једна од споредних хипотеза постулирана овим истраживањем – да наставници не примењују интеркултурални приступ у пракси.

Одговори наставника на треће питање: *Да ли примењујете интеркултурални приступ у пракси и, уколико је одговор потврдан, изјасните се које од наведених активности спроводите у настави енглеског језика? јесу следећи:*

- *Углавном правимо Power-point презентације. Једном смо имали презентацију о националним кухињама и размењивали рецепте.*
- *Радили смо анализу једног текста из уџбеника и дискутовали о прикладном и неприкладном вербалном и невербалном понашању у различитим културама. Мислим да би се то могло подвести под интеркултуралну активност.*
- *Па, ја ретко имам времена за те додатне активности, али десио се један инцидент у школи, конфликт, баш због културних разлика па су онда студенти давали предлог како да се избегну конфликти у комуникацији и говорили смо том приликом и о стереотипима.*
- *Па, играмо неке игре. Студенти у оквиру те игре неку знаменитост, на пример, Кип слободе, Биг Бен, Clock Tower морају да сврстају према томе којој земљи, култури припадају.*
- *Причам са студентима о традицији и обичајима. На пример, како Британци прослављају Божић. Вршили смо поређење са нашоом земљом и нашоом културом.*
- *Имали смо једну лекцију где се пореди однос према старој популацијом у нашој земљи и у другим земљама (културама).*

Тематском анализом одговора на треће питање уочено је да мали број наставника који се изјаснио да примењује интеркултурални приступ у пракси заправо познаје и спроводи интеркултуралне активности. Највећи број испитаника се изјаснио да студентима задаје припрему Power point презентација, посредством којих се пореди матична и циљна култура. Интересантно је да наставници махом преузимају идеје за организовање интеркултуралних активности из уџбеника. Процентуално, веома мали број наставника се изјаснио да за спровођење интеркултуралних вежбања самостално обезбеђује додатни материјал. Такође, уочљиво је да наставници друштвених смерова и друштвених студијских програма чешће интегришу интеркултурални приступ у односу на наставнике техничких, инжењерских, машинских смерова и студијских програма. Наставници који су се

изјаснили да не примењују интеркултурални приступ у пракси изјаснили су се и да не знају или да нису сигурни које би интеркултуралне активности могли примењивати у будућности.

Одговори наставника на четврто питање: *Које потешкоће у вези са интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика уочавате?* јесу следећи:

- *Мислим да уџбеници уопште нису прилагођени овом виду наставе. У уџбеницима не постоје текстови о нашој култури. Уопште, мали је број текстова и о британској или америчкој култури, тако да се не можемо ослањати на уџбенике.*
- *Нисам сигурна да имам времена да са студентима дискутујем о темама које се односе на културу. Баш мало времена ми преостаје након што испредајем градиво предвиђено наставним планом и програмом за бављење било којом другом темом.*
- *На факултету нам никада нико није говорио ништа у вези са спровођењем интеркултуралног приступа у настави.*
- *Ја мислим да је главни проблем у вези са тим приступом оцењивање. Стварно не знам како бих оценио интеркултурални развој.*
- *Дефинитивно је потребна додатна припрема да се интегрише ова метода. Ја немам баш пуно слободног времена.*
- *Било би пожељно да је таква настава предвиђена планом и програмом. Овако, не знам, мислим да јесте важно, али зашто онда није предвиђено курикулумом.*
- *Лакше би ми било да постоје нека вежбања у уџбенику везана за овај приступ. Нисам баш сигурна која вежбања или активности бих могла да користим.*
- *Тешко ми је некада да објасним студентима, рецимо, предности британске културе. Они увек мисле да је њихов начин размишљања најисправнији.*
- *Мислим да је ипак потребна нека обука и додатно усавршавање за примену интеркултуралног приступа.*

- *Па не знам, мислим да није лако причати са студентима о тим темама. То су све осетљива питања. Ми смо ипак само наставници енглеског језика. Нисмо ми психолози.*
- *Не знам које су то стратегије и активности везане за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу.*
- *Нисам тачно сигуран какве везе та интеркултурална знања имају са стручним енглеским језиком.*

Тематском анализом одговора на четврто питање утврђено је да испитаници у највећем броју случајева истичу неадекватност уџбеника, непознавање стратегија, вежбања, активности путем којих интеркултурални приступ могу спроводити у пракси, као и непознавање начина да оцене знања студената стечена овим приступом. Поред тога, сматрају да их формално образовање које су имали током студија није припремило за спровођење наставе енглеског језика интеркултуралним приступом и да би им била неопходна додатна обука и усавршавање. Неки наставници су указивали на недостатак времена да се интеркултурални приступ интегрише и практично спроведе, истичући да након прелажења градива које је предвиђено наставним планом и програмом, готово да не преостаје слободно време за било какве додатне активности. Мањи број испитаника је као проблем уочио непостојање институционалног оквира за спровођење овог вида наставе и то што интеркултурални приступ у настави језика није предвиђен наставним планом и програмом. Готово половина је истакла да им је тешко да дискутују и анализирају теме које, по својој природи, најчешће укључују осетљива питања у вези са културним разликама. Мали број испитаника је споменуо проблем непознавања начина да стручни енглески језик повежу са учењима о култури, недостатак слободног времена које изискује организација и спровођење наставе интеркултуралним приступом, непознавање стратегија и активности путем којих се интеркултурални приступ може спроводити у настави, те недовољно време за интеркултуралне активности након предавања градива предвиђеног наставним планом и програмом.

Одговори које су наставници пружили на пето питање: *Које су, према Вашем мишљењу, главне предности интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика и да ли може бити корисно за студенте?* јесу следећи:

- *Па, мислим да дефинитивно доприноси бољој комуникацији. Логично је да ће комуникација бити успешнија уколико познају културу изворних говорника (овај исказ једног од испитаника односи се на студенте).*
- *Сигурно је да интегрисање интеркултуралног приступа може смањити предрасуде. Мислим да је то баш важно за успешну комуникацију.*
- *Мислим да је вишеструко важно да се укључе учења о култури у наставу језика. Важно је да студенти знају како да поштују себе и друге, важно је уопште, а сигурно је важно и за комуникацију на енглеском језику.*
- *Па, мислим да је баш корисно да се превазиђе тај став како је наш народ најбољи. Потребно је да се сагледају предности и туђег начина размишљања.*
- *Видим да је студентима занимљиво. Допало им се јако када смо имали час о животним стиливима Американаца, воле да причају и о својој култури. Видео сам да им је било веома интересно.*
- *Некако се ствара позитивна атмосфера у учионици. Мислим да им је (студентима) досадило да читају само стручне текстове. Освежавајуће су те теме из свакодневног живота.*
- *Корисна су то знања (исказ се односи на вештине и знања стечена интегрисањем интеркултуралног приступа), и за свакодневну комуникацију а и за пословну.*
- *Дефинитивно је корисно за професионално усавршавање, а можда и тражење посла у некој страној фирми или код нас.*
- *Видим да су заинтересовани за неку размену студената, тако да ће им сигурно користити и уколико науче нешто о култури тих људи са којима ће бити у контакту.*
- *Па наравно, битно је и због избегавања конфликта, важно је да им се скрене пажња на културне разлике и да их научимо како да превазилазе културне разлике.*
- *Видим да воле да путују и да се дописују са странцима, тако да мислим да је битно да имају и знања о њиховој култури, а не само о језику.*
- *Важно је и због вербалне и због невербалне комуникације, па и прихватљиво невербално понашање је одређено друштвеним контекстом.*

Тематском анализом одговора на пето питање о предностима и користима интегрисања учења о култури, увиђа се да су сви испитаници сматрали да интегрисање учења о култури у наставу енглеског језика може за студенте бити вишеструко корисно. Као једну од главних користи интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика сви испитаници су истицали могућност смањења предрасуда и стереотипа према припадницима других култура, смањење етноцентричних ставова и мишљења и учење студената како да цене, поштују и уважавају мишљења припадника других култура. То су истицали као услов за остваривање успешне комуникације студената на енглеском језику у приватном и пословном животу. Већина испитаника је сматрала да интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може у учионици створити позитивну атмосферу за учење и послужити као основ за кратки предах и одступање од искључиво стручних тема. Такође, већина испитаника је одговорила да интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може додатно мотивисати студенте да уче енглески језик. Они уочавају да студенти воле да причају о властитој култури и туђим културама и да је већини интересантно да са припадницима других култура комуницирају на енглеском језику. Већа половина испитаника је изразила став да је интегрисање учења о култури у наставу енглеског језика важно и као основ за превазилажење културних разлика и потенцијално конфликтних ситуација у вербалној и невербалној комуникацији са припадницима других култура.

Одговори које су наставници пружили на шесто питање: *Према Вашем мишљењу, како су се Ваши студенти осећали приликом спровођења интеркултуралних активности и како сте се Ви осећали током организовања и спровођења интеркултуралних активности?* јесу следећи:

- *Мислим да су уживали и да их мотивише. Мало нам даје одступницу од стручних текстова и некако се створи релаксација атмосфера. Мени лично је било пријатно.*
- *Па не знам, моји студенти су онако поприлично одсутни, али појединци су хтели да се укључе у дискусију. Мени је било интересантно да сазнам неке ставове студената о другима. Мислим да има простора и да се унапреди неки став, али је потребно доста времена и труда.*

- *Интересантна им је била област невербалне и вербалне комуникације. Имали су ту и задатак да глуме и играју улоге па су се смејали, сви смо се смејали. Било је баш занимљиво.*
- *Нису навикли на те активности па су били онако мало зачуђени.*
- *Позитивно су реаговали, допало им се и мени је пријала та активност за промену.*
- *Много им се допало. Рекли су да би баш волели да упознају неког Американца. Допада им се тај амерички стил живота. И мени је било јако интересно.*
- *Пријало им је, тражили су да опет радимо нешто слично, али, нажалост, немамо пуно слободног времена за те активности.*

Тематском анализом одговора на шесто питање можемо закључити да су испитаници махом истицали позитивну оријентисаност (њихову властиту и студената) према интеркултуралним активностима, истичући да су овакве активности водиле позитивнијој и мотивисанијој атмосфери за учење енглеског језика, да су биле интересантне студентима и њима самима, да су обезбеђивале предах од стручних садржаја и биле корисне. Међутим, имајући у виду да је група анкетираних наставника у оквиру квалитативне студије јако мала, а да је још мањи број оних наставника који знају шта интеркултурални приступ значи и који интеркултурални приступ примењују у пракси (а само ова група наставника је могла понудити релевантан и валидан одговор на ово питање), тешко је изводити уопштене закључке.

7.5. Закључна разматрања

Циљ овог квантитативног истраживања био је да се утврди однос наставника према главном питању овог рада – према потреби да се интеркултурални приступ укључи у наставу енглеског језика, то јест, став наставника према централном проблему истраживања уоквиреном у главној и споредним хипотезама. За разлику од квантитативног испитивања, које је махом било усмерено на испитивање бихевиоралних и когнитивних ставова наставника, квантитативно истраживање било је усмерено и на испитивање афективних запажања наставника. Сви анкетирани наставници у оквиру квалитативне студије изјаснили су се да је важно

и потребно интегрисати учења о култури у наставу енглеског језика и да овакав вид наставе студентима може бити вишеструко користан. Објашњавајући предности интеркултуралног приступа у настави енглеског језика, наставници су навели разлоге који правдају главну и споредну хипотезу овог истраживања, а они се односе на то да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија директно доприноси успешнијој комуникацији у будућем глобалном пословном окружењу, као и за професионални развој. То значи да:

1. Наставници енглеског језика увиђају потребу интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика, али га не спроводе;
2. Наставници енглеског језика не знају стратегије за унапређење компетенције интеркултуралне комуникације и не знају како да интеркултурални приступ имплементирају у наставу енглеског језика;
3. Наставници енглеског језика не знају како да оцене развој интеркултуралне компетенције код својих студената;
4. Наставници енглеског језика сматрају да уџбеници који се користе нису одговарајући за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика;
5. Интегрисање учења о британској или америчкој култури у настави енглеског језика може утицати на смањење предрасуда и стереотипа студената према припадницима ових култура;
6. Интегрисање учења о култури (британској или америчкој) може утицати на веће поштовање студената према припадницима ових култура;
7. Интегрисања учења о култури (британској и америчкој) може утицати на превазилажење културних разлика и на способност успешног превазилажења конфликта у будућој комуникацији студената на енглеском језику.

Испитаници који су учествовали у квалитативној студији идентификовали су неадекватност уџбеника, непознавање активности и стратегија за спровођење интеркултуралног приступа, недостатак времена за припрему и спровођење интеркултуралних активности, непостојање могућности за усавршавање, потребу додатне обуке, непостојање повезаности између стручних и културних садржаја и

непостојање институционалног оквира за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика.

Испитивањем афективног домена утврђена је позитивна оријентисаност према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у праксу код наставника који повремено спроводе интеркултуралне активности у пракси. Такође, нико од анкетираних наставника није изразио негативну оријентисаност, осуду или ниподаштавање става о потреби да се учења о култури (британској или америчкој) интегришу у наставу енглеског језика.

8. ЗАКЉУЧАК

Циљ ове дисертације био је да се испита и утврди став студената струковних студија и наставника енглеског језика на високим струковним школама у Србији о потреби да учење о култури (британској или америчкој) буде укључено у наставу енглеског језика, односно став о потреби да се у наставу енглеског језика интегрише интеркултурални приступ. У истраживању смо кренули од претпоставке да се у данашњем мултикултуралном окружењу, које намеће сталну интеракцију и комуникацију са људима различитог културолошког порекла, подучавање и учење енглеског језика више не може свести на подучавање искључиво лингвистичких вештина, без уважавања културе као виталне компоненте језика. Такође, кренули смо од претпоставке да традиционална настава енглеског језика омогућава развој лингвистичких вештина студената, али да се развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са језичким вештинама може остварити једино интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу. Стога смо, на основу ставова најрелевантнијих учесника у процесу наставе: студената и наставника енглеског језика, овим истраживањем настојали да јасно и прецизно дефинишемо постоји ли потреба да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика, са циљем развоја интеркултуралне комуникативне компетенције, која доприноси потпуном овладавању енглеског језика и успешној комуникацији у будућем глобалном пословном окружењу и за професионални развој.

Прва три поглавља истраживања представљају теоријску потпору за истраживачки део дисертације. Темелје се на бројним истраживањима и теоријама из домена примењене лингвистике, интеркултуралне комуникације и културе. Стога главно теоријско упориште истраживања налазимо управо у теоријама неких од главних заговорника интеркултуралног приступа у настави енглеског језика. Ослањамо се на идеје Бајрама (Byram, 1989: 3), који недвосмислено истиче да су студије културе природан део наставе језика те да неизбежно воде до позитивних образовних исхода, теорије Лидикота и Скарина (Liddicoat & Scarino, 2013: 47), који сматрају да је настава језика данас суштински интеркултурални подухват, као и виђења Кремшове (2004: 235), која нас упозорава да се однос језика и културе и последице примене таквог односа на учење и усвајање другог или страног језика не смеју занемарити. Поред тога, теоријски оквир у овом истраживању чини и Холов

модел културних разлика, односно теорија Хофштедових културних димензија, као и Тромпенарсове културне димензије, које су стожер за разумевање културе на основу ког се могу предвидети и превазићи изазови у настави енглеског језика у мултикултуралном окружењу.

Природа спроведеног истраживања подстакла нас је да теоријски ослонац путем којег се главна хипотеза постулирана овим истраживањем може боље разумети потражимо у бројним интеркултуралним моделима. Тако смо главно питање проблематизовано овим радом – да ли развој интеркултуралне комуникативне компетенције студената може допринети успешнијој комуникацији студената у будућем пословном окружењу – сагледали кроз Фантинијев модел интеркултуралне компетенције, Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости, Бајрамов мултидимензионални модел интеркултуралне компетенције, Лидикотов модел интеркултуралне комуникације, Гудикунстов модел управљања неизвесношћу и анксиозношћу, Дијердорфин процесни модел интеркултуралне компетенције и Бенксову типологију етничког идентитета. Наведени модели омогућавају да код студената развијемо способност примене адекватног модела понашања и комуницирања, путем којих се културне разлике у интеркултуралној комуникацији лако могу превазићи и који директно доприносе успешнијој комуникацији на енглеском језику у пословном и приватном мултикултуралном окружењу те су изузетно значајни за сам предмет истраживања. На крају, аргумент за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика и теоријски основ за остваривање успешне интеркултуралне комуникације на енглеском језику и развој интеркултуралне комуникативне компетенције студената представљени су у оквиру компонентних, кооријентацијских и адаптацијских модела интеркултуралне комуникативне компетенције, као и модела необавезне путање.

Закључке у овом истраживању извели смо на основу три комплементарна истраживања. Прво квантитативно истраживање спроведено је у оквиру студије пресека – путем упитника самопроцене ставова, на узорку од 209 студената струковних студија, са циљем да се утврде иницијални ставови студената о потреби да се интеркултурални приступ integriше у наставу енглеског језика пре икаквих сазнања студената о томе шта појам интеркултуралне комуникације подразумева и

шта интеркултуралне стратегије, вежбања и технике обухватају. Такође, првим квантитативним истраживањем хтели смо да утврдимо да ли постоји повезаност између социодемографских варијабли и односа студената према главном и споредним питањима овог истраживања.

Друго квантитативно истраживање спроведено је путем упитника самопроцене ставова, на истом узорку (209 студената), након имплементације практичног модела наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. Циљ квантитативног истраживања након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика био је да стекнемо прецизна и поуздана сазнања о томе да ли су студенти променили свој став о потреби да се учење о култури (британској и/или америчкој) укључи у наставу енглеског језика. Тежња је била и да, на основу тврдњи студената, утврдимо степен корисности 12 поглавља одабраних за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, као и да утврдимо колико су студенти задовољни елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом те да ли овај модел наставе сматрају корисним и на који начин.

Треће квантитативно истраживање спроведено је путем упитника самопроцене ставова наставника, на узорку од 34 наставника енглеског језика на високим струковним школама у Србији, док је четврто квалитативно истраживање спроведено у виду интервјуа, на истом узорку. Ставови наставника о потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика, њихову перцепцију вредности које овај иновирани приступ може имати на исход учења, али и потешкоће које уочавају у спровођењу наставе енглеског језика интеркултуралним приступом сматрали смо значајним зарад долажења до исцрпних и релевантних одговора у односу на главну и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем. Стога су у оквиру квалитативне и квантитативне студије са наставницима обухваћена бихевиорална питања (искуства наставника у вези са предметом истраживања и потребом интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика), афективна питања (осећај наставника према питањима обухваћеним истраживањем), те сугестије и виђења наставника у вези са организовањем наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. Такође, на основу упитника самопроцене ставова наставника, процењивали смо компетенције

наставника и њихово самопоуздање у домену спровођење наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, будући да успешна примена овог модела наставе у великој мери зависи од вештине наставника да теорију спроведу у пракси.

Коначно, истраживање је било усмерено на поређење ставова наставника и студената у погледу важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика, с обзиром на то да успешна примена модела наставе енглеског језика интеркултуралним приступом зависи не само од наставника већ и од студената. Дакле, у складу са природом спроведеног истраживања, закључке смо извели на основу ставова студената струковних студија и наставника енглеског језика на високим струковним школама.

Закључци изведени на основу првог квантитативног истраживања са студентима (пре 20 часова наставе интеркултуралним приступом) указују на то да студенти струковних студија, иако готово уопште нису изложени утицају (британске и америчке) културе током наставе енглеског језика, нарочито не културним знањима суштински важним за развој интеркултуралне комуникативне компетенције, ипак препознају значај интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, као темеља за остваривање успешније комуникације на енглеском језику у будућем глобалном пословном окружењу. Испитаници су били нарочито афирмативни према тврдњама да стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине и да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура. Тиме су студенти недвосмислено потврдили главну хипотезу постулирану овим истраживањем – да развој интеркултуралне комуникативне компетенције паралелно са развојем језичких вештина код студената струковних студија може допринети успешнијој комуникацији студената у будућем глобалном приватном и професионалном окружењу.

Поред тога, резултати т-теста независних узорака показали су да су испитаници женског пола позитивнијег става према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика од испитаника мушког пола. Резултати т-теста независних узорака су такође показали да су испитаници који имају пријатеље у иностранству позитивнијег става према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика од испитаника који

немају пријатеље у иностранству. Дакле, можемо закључити да је група испитаника која има пријатеље у иностранству отворенија према потреби да учења о култури (британској или америчкој) буду укључена у наставу енглеског језика од групе испитаника која нема пријатеље у иностранству. На крају, Пирсонов коефицијент корелације показао је да постоји статистички значајна ниска повезаност између година старости испитаника и става о потреби да интеркултурални приступ буде интегрисан у наставу енглеског језика. Дакле, што су испитаници старији, то је став у односу на главну хипотезу овог истраживања негативнији.

Закључци изведени на основу другог квантитативног истраживања (спроведеног међу студентима након 20 часова наставе енглеског језика интеркултуралним приступом), односно након што су на основу практичних интеркултуралних активности, стратегија и вежбања стекли потпуну слику о томе шта интеркултурални приступ заправо подразумева, указују на то да су студенти исказали позитивну оријентисаност према потреби интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Уз то, резултати т-теста независних узорака показали су да постоје статистички значајне разлике у погледу става испитаника пре и после 20 часова наставе енглеског језика интеркултуралним приступом те да су студенти испољили значајно позитивнији и афирмативнији став у односу на главно и споредна питања овог истраживања након што им је било омогућено да, на основу практичног модела наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, увиде утицај иновiranог приступа на исход учења.

На основу анализе резултата питања о релевантности поглавља одабраних за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, можемо закључити да су сва поглавља позитивно оцењена, нарочито поглавље о вербалним и невербалним интеркултуралним комуникацијама. Поред тога, на основу анализе резултата питања задовољства у вези са елементима организовање наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, можемо закључити да су сви елементи наставе оцењени као задовољавајући. Свеукупно, преко 90% анкетираних студената је изразило став да се боље сналази у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након праћења 20 часова наставе интеркултуралним приступом, потврђујући тако главну хипотезу овог истраживања.

Поред свега наведеног, и на основу резултата Кронбах алфа коефицијент анализе, која омогућава испитивање унутрашње конзистентности и поузданости скале, можемо закључити да постоји задовољавајућа поузданост скале која се односи на задовољство елементима организовања наставе енглеског језика интеркултуралним приступом, на важност интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика и на став о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, док скала која испитује важност интеркултуралних поглавља на часовима енглеског језика доказује пожељну поузданост. Дакле, на основу испољених ставова студената можемо недвосмислено закључити да, и поред непостојања институционалног оквира за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу, постоји потреба да се учења о култури (британској и америчкој) укључе у наставу енглеског језика.

Коначно, закључци изведени на основу квантитативног истраживања са наставницима енглеског језика показују да наставници исказују позитиван став према потреби да се интеркултурални приступ интегрише у наставу енглеског језика. Наставници који су се изјаснили да знају шта појам интеркултуралне комуникације подразумева, као и да спроводе интеркултуралне активности на својим часовима, афирмативнијег су става према потреби да се учења о култури (британској и америчкој) интегришу у наставу енглеског језика од наставника који су се изјаснили да не знају шта је интеркултурална комуникација и да током наставе не спроводе интеркултуралне активности.

Уз то, на основу поређења ставова наставника и ставова студената у погледу питања да ли интегрисање учења о култури (британској или америчкој) у наставу енглеског језика може бити корисно за студенте, можемо закључити да не постоје статистички значајне разлике између ставова студената и наставника. Наиме, преко 90% испитаника обе групе изјаснило се потврдно о овом питању. Ипак, да спровођење интеркултуралног приступа у пракси није увек једноставан задатак, потврђују резултати квантитативног и квалитативног истраживања са наставницима. Као главна проблемска подручја у вези са спровођењем интеркултуралног приступа у настави енглеског језика испитаници су истакли неадекватност уџбеника, непознавање активности и стратегија за спровођење интеркултуралних активности, недостатак времена за припрему и спровођење

интеркултуралних активности, непознавања начина за оцењивање знања стечених интеркултуралним приступом, непостојање могућности за усавршавање, потребу за додатном обуком, непостојање повезаности између стручних и културних садржаја, као и непостојање институционалног оквира за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика. Са друге стране, испитивање афективног домена (осећаја студената и наставника приликом спровођења интеркултуралног приступа) упућује на закључак да се и једна и друга група испитаника осећала лагодно током наставе енглеског језика интеркултуралним приступом. На крају, сви анкетирани наставници изјаснили су се да је важно и потребно интегрисати учења о култури у наставу енглеског језика и да овакав вид наставе студентима може бити вишеструко користан, потврђујући тако главну и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем.

Свеукупно, можемо закључити да је ова дисертација успешно испунила првобитни циљ – полазну тачку овог истраживања, засновану на томе да се докаже потреба за интегрисањем интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, односно да се докаже да учења о култури (британској и америчкој) интегрисана у наставу енглеског језика директно доприносе развоју интеркултуралне комуникативне компетенције код студената, паралелно са развојем језичких вештина, и воде ка успешнијој комуникацији на енглеском језику у глобалном пословном окружењу. На основу ставова студената и наставника, успели смо не само да докажемо главну и споредне хипотезе постулиране овим истраживањем већ смо на практичном моделу наставе енглеског језика интеркултуралним приступом дали конкретан предлог тога како се настава енглеског језика може унапредити и осавременити, а исход наставе побољшати, чиме би се стварале нове генерације студената који ће умети да превазилазе културне разлике и остварују успешну комуникацију на енглеском језику у будућем глобалном пословном окружењу.

У светлу ових закључака, могућност за даљи развој наставе енглеског језика интеркултуралним приступом за професионалне потребе студената струковних студија у оквиру Академије струковних студија косовско метохијске, односно могућност за осавремењивање и обогаћивање наставног процеса видимо у организовању допунске наставе током часова редовних предавања или и у виртуелној размени наших студената са студентима различите културолошке

припадности из иностранства у оквиру ERASMUS-EDU-2025-VIRT-EXCH
пројеката, чији је наша школа учесник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akcamate, G. (2006). *Europaisches Modularprogramm fur Interkulturelles Lernen in der Lehreraus- und fortbildung: EMIL. Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule, Handbuch*. Munchen: Institut fur Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universitat.
2. Arasuratnam, L. A. (2006). Further Testing of a New Model of Intercultural Communicative Competence. *Communication Research Reports*, 23(2), 93–99.
3. Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Harvard: Harvard University Press.
4. Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. (2nd.ed). Boston: Allyn & Bacon.
5. Bakić-Mirić, N. (2012). *An integrated Approach to Intercultural Communication*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
6. Bakić-Mirić, N. (2019). *Intercultural Communicative Competence and English Language Teaching at Post-Secondary Level- A Practical Approach*. Beograd–Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini.
7. Бакић Мирић, Н., Јеврић, Т., Ратковић Стевовић, Ј. (2023). Интеркултурални приступ подучавања енглеског језика: предности и изазови. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 53(2), 97–112.
8. Barnak, P. (1979). Critical Incident Exercise. In: D. Hoopes, P. Ventura (eds.), *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methodologies*, IL Chicago: Intercultural Press, 133–136.
9. Basher, S. (1997). Exploring cross-cultural miscommunication. In: A. E. Fantini (ed.), *New Ways in Teaching Culture*, Alexandrion, VA: TESOL. 169–174.
10. Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
11. Beishamayum, S. (2010). *Difficulties faced by Manipuri speakers due to cultural differences in learning English*. MJAL, 2(3), 210–222.
12. Bennet, M. (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
13. Berić, A. (2018). Veza između kulture i usvajanja stranog jezika (sa osvrtom na jezik struke na FTN-u). U: Z. Kašić (ur.), *O jeziku sa raznih aspekata*. Novi Sad: Društvo

- za primenjenu lingvistiku Srbije–Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu–Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 153–169.
14. Batelaan, P., Coomans, F. (1995). *The Intercultural Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education*. International Association for Intercultural Education (IAIE)–UNESCO–International Bureau of Education–Council of Europe.
 15. Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185–206.
 16. Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006). Immigration Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332.
 17. Boas, F. (1966). *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.
 18. Bosnić-Đurić, A., Đukić, M., Tomašević, T. (2021). *ISTO I RAZLIČITO: Kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Evropski pokret u Srbiji.
 19. Božović, R. (1984). *Udžbenik arapskog jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
 20. Brislin, R.W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. Vol.14. London: Sage Publications.
 21. Broady, E. (2004). Sameness and difference: the challenge of culture in language teaching. *Language and Learning Journal*, 29, 68–72.
 22. Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace & Company.
 23. Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In: M. H. Long, C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of language teaching*, Oxford: Blackwell, 269–293.
 24. Brownell, J. (1996). *Listening: Attitudes, Principles and skills* (2nd ed). Boston. Allyn&Baccon.
 25. Brownell, J. (2010). *The skills of Listening-Centered Communication*. Listening & Human Communication in the 21 Century. Blackwell Publishing.
 26. Bugarski, R. (1979). Uvod u čitanje Vorfa. U: B. L.Vorf, *Jezik, misao i stvarnost*. Biblioteka XX vek, Beograd: Beogradsko izdavačko-grafički zavod, 5–25.
 27. Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.

28. Byram, M, Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
29. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
30. Byram, M., Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competences in Practice*. New York: Multilingual matters.
32. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
33. Byram, M. (2003). On being “Bicultural” and “Intercultural”. In: G. Alred, M. Byram, M. Fleming (eds.), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual matters, 50–66.
34. Byram, M. (2019). Evaluation / Assessment und Selbsevaluation / Assessment interkultureller kompetenzen. In: F-J, Meissner, C. Facke (Hrsg). *Handbuch der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tublingen: Narr–Verlag. 251–256.
35. Chandra, K. R., Tatte, E., Ramchandron, M., Saravanan, V. (2022). Understanding Blended Learning Advantages and Limitations. In: *Contemporeneity of Language and Literature in the Robotized Millennium*, 10–18, DOI:10.46632/cllrm/4/1/2.
36. Chrystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
37. Cloke, K., Goldsmith, J. (2011). *Resolving Conflicts at Work: Ten Strategies for everyone on the job*. San Francisco: Josey–Boss.
38. Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach in English Language Teaching*. Great Britain: Cromwell Press.
39. Crozet, C., Liddicoat, A. J. (2000). Teaching Culture as an Integrated Part of Language: Implications for the Aims, Approaches and Pedagogies of Language Teaching. In: A. J. Liddicoat, C. Crozet (eds.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Melbourne: Language Australia, 1–22.

40. D' Andrade, R. G., Strauss, C. (eds.). (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge University Press.
41. Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
42. Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, inc.
43. Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
44. Dooly, M., Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4–29.
45. Dorney, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
46. Douglas, D. (2004). Discourse Domains: the Cognitive Context of Speaking. In: D. Boxer, A. Cohen (eds.), *Studying speaking to inform second language learning*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 25–47.
47. Douglas, D., Selinker, L. (1985). Principles for language tests within discourse domain theory of interlanguage: research test construction and interpretation. *Language testing*, 2 (2), 205–226.
48. Dudley-Evans, T., St John, M. J. (2012). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Dugartsyrenova, V. A., Sardegna, V. G. (2019). Rising intercultural awareness through voice-based telecollaboration: perceptions, uses and recommendations. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (3), 205–220, DOI:10.1080/17501229.2018.1533017.
51. Ennis, J. M., Riley, E. C. (2017). *Practices in Intercultural Language Teaching & Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
52. Fantini, A. E. (2006), *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Brattleboro, Vermont: Federation of The Experiment in International Living.

53. Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., Guay, D. (2000). *Globalization and 21st Century Competences*, Paper No. 11. CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration). <http://conahdec.org> , [http:// elnet.org](http://elnet.org) (15. 01. 2025)
54. Fantini, A. E. (1999). *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories and Practices*. Linkolnwood, Illinois: National Textbook Co.
55. Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In: D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 456–476.
56. Furstenberg, G., Levet, S. (2010). *Integrating Telecollaboration into the language classroom: some insights*. In: S. Guth, F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0*, Bern: Peter Lang, 305–336.
57. Gašović, R., Mrse, S., Jerotijević, M., Petrović, D. J. (2012). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo.
58. Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H., Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. In Kim, Y.Y (eds.), *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: SAGE, 157–185.
59. Gil Jaurena, I. (2002). *Intercultural education in compulsory education: a guide for its evaluation and development*. Research work (unpublished), preuzeto iz: Verdeja Muniz, M. (2020). *Cultural diversity in schools: an ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship*. Oviedo, Asurios, Spain: University of Oviedo.
60. Griffith, D. A., Harvey, M.G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87–101.
61. Grupa 484. (2009). *Ne prolazi ulicom bez traga ka interkulturalnosti*. Beograd: Grupa 484.
62. Gudykunst, W.B. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
63. Guth, S., Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in 21st Century*. Bern: Peter Lang.
64. Guth, S., Helm, F. (2011). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, vol. 66, no.1, 42–51.

65. Hammer, M. R., Bennet, M. J., Wiseman, R. L. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
66. Hammer, M. R., Wiseman, R. L., Rasmussen, J. L., Bruschke, J. C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The Intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 4b, 309–326.
67. Hamp-Lyons, L. (2001). English for Academic Purposes. In: R. Cater, D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 126–130.
68. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education ESL.
69. Hauck, M. (2007). Critical success factor in TRIDEM exchange. *ReCALL*, vol. 19, no. 2, 202–223.
70. Hauck, M. (2010). Telecollaboration at the interface between multimodal and intercultural communicative competence. In: S. Guth, F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0*, Bern: Peter Lang, 219–248.
71. Higgins, J. (2024). Virtual Bridges to Global Competence: Cultivating Undergraduates' English Communication and Intercultural Skills through Online Exchange. *Journal of International Studies*, vol. 4, issue 4, 862–882.
72. Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
73. Hrebeckova, M. (2019). Teaching intercultural communicative competence through virtual exchange. *Training Language and Culture*, 3(4), 8–17.
74. Hofstede, G. (2011). Dimenzionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Reading in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26.
75. Hoffstaedter, P., Kohn, K. (2015). *Best Practice Report. Telecollaboration for Intercultural Communication and Foreign Language Learning*. TILA Project Coordination: Kristi Jauregi, Utrecht University.
76. Huber, J., Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

77. Hunter, B., White, G. P., Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Communication*, 10, 267–285. DOI: 10.1177/1028315306286930.
78. Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes: A Learning - centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
79. Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. New York: Routledge.
80. Ignjačević, A. (2008). Specifičnosti nastave stranog jezika struke. *Nastava i vaspitanja, Pedagoško društvo Srbije*, 57(2), 150–156.
81. Intercultural Competence Assessment (INCA). (2004). *The Theory*. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail> (14.03.2025)
82. Imahori, T. T., Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269–286.
83. Jackson, J. (2020). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge: London & New York.
84. Kapor Stanulović, N., Vrgović, P., Hinić, D. (2009). *Komunikologija i komuniciranje u organizaciji*. Novi Pazar: Univerzitet u Novom Pazaru.
85. Kecskes, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
86. Kim, D., Pan, Y., Park, H. S (1998). High-versus low-context culture: a comparison of Chinese, Korean, and American cultures. *Psychology and Marketing*, 15(6), 507–521.
87. Kim, Y. Y. (2005). Adapting to a New Culture: An Integrative Communication Theory. In: W. B. Gudykunst (ed.). *Theorizing About Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA: SAGE. 375–396.
88. King, P. M., Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571–592.
89. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Enlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
90. Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8/12, 83–92.
91. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.

92. Kramsch, C. (2004). Language, Thought and Culture. In: A. Davies, C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Oxford: Blackwell, 235–261.
93. Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1) 57–58.
94. Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1–2), 79–88.
95. Kupka, B. (2008). Creation of an instrument to assess intercultural communication issertation. New Zeland: University of Otago.
96. Kvale, S. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage.
97. Lamy, M. N., Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
98. Lankacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar* (vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
99. Lankshear, C., Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
100. Leaver, B. L., Willis, J. (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education. Practices and Program*. Washington, DC: Georgetown University Press.
101. Liddicoat, A. J., Scarvino, A. (2013). *Intercultural Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
102. Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural language learning*. Canberra: Australian Government, Departmen of Education, Science and Technology.
103. Lukuff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
104. Maclellan, E. (2008). Pedagogical literacy: what it means and what it allows. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 1986–1992.
105. Марковић Савић, О., Бакић Мирић, Н. (2022). Друштвене и индивидуалне претпоставке за интеркултуралну комуникацију. *Социолингвистички преглед*, 56(1), 189–209. doi:10.5937/socpreg56-36121.

106. Marković, S. T. (2016). *Iskustvene tehnike u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjerske informatike*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
107. Markota, K. (2017). *Neverbalna komunikacija*. Diplomski rad. Varaždin: Sveučilište Sjever– Sveučilišni Centar Varaždin–Studij odnosa s javnostima.
108. Markoš, M. (2012). Kultura i učenje stranih jezika. *Primenjena lingvistika*, 10, 101–109.
109. McPherson, M. A., Nunez, J. M. B. (2004). The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. *European Journal of Open Distance and E-learning*, no. 1, 1–10.
110. Миљковић, М. (2015). Језик и култура. *Зборник радова Учитељског факултета, Призрен–Лепосавић*, 11(9), 153–164.
111. Moeller, A. J., Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Department of Teaching, Learning, and Teacher Education: Faculty Publications, 1–18.
112. Muller-Hartmann, A. (2007). Teacher Role in Telecollaboration: Setting up and managing exchanges. In: R. Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 167–193.
113. Muller-Hartmann, A. (2012). The Classroom-Based Action Research Paradigm in Telecollaboration. In: M. Dooly, R. O'Dowd (eds.). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange*, Bern: Peter Lang, 156–192.
114. Navas, M., Garcia, M. C., Sanchez, J., Rojas, A. J., Pumares, D., Fernandez, J. S. (2005). Relative acculturation extended model (RAEM): new contribution with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 21–37.
115. Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
116. New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.

117. New London Group. (2000). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures“. In: B. Cope, M. Kalatzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy and Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge. 52(4),659.
118. Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Education Computing Learning*, 7(3), 23–29.
119. Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
120. Olshtain, E., Cohen, A. (1990). The Learning of Complex Speech Act Behaviour. *TESL Canada Journal*, 7 (2), 45–65.
121. O'Dowd, R., Sauro, S., Spector-Cohen, E. (2020). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146–172.
122. O'Dowd, R. (ed.). (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
123. O'Dowd, R. (2011). Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching* 44 (03), 368-380.
124. O'Dowd, R. (2013). The Competences of the Telecollaborative Teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194–207. DOI:10.1080/09571736.2013.853374
125. O'Dowd, R., Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. London: Routledge.
126. Orr, T. (2010). English Language Education for Science and Engineering Students. In: M. F. Ruiz-Garrido (ed.), *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam–New York. Brill, 215–233.
127. Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
128. Петровић, С. Д. (2018). Стицање интеркултуралних компетенција у светлу развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета. *Годишњак педагошког факултета у Врању*, IX/2, 27–44.
129. Поповић, Д., Никчевић, Ј. (2017). Настава матерњег језика и књижевности и страних језика као подршка развоја интеркултуралности у основној школи. У: С. Маринковић (ур.), *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 167–176.

130. Prodanović, M. (2018). Status jezika za posebne namene u visokom obrazovanju u Srbiji. Proceedings of the International Scientific Conference – Sinteza 2018, Univerzitet Singidunum, 319–323.
131. Prtljaga, J. (2008). Interkulturalizam i proučavanje engleskog jezika. *Pedagoška istraživanja*, 1), 72–80.
132. Phillips, M. K. (1981). Toward a theory of LSP methodology. In: R. Mackay, J. D. Palmer (eds.), *Languages for specific purposes*. Rowley, MA: Newbury House, 92–105.
133. Purić, D., Čutović, M. (2018). Škola kao faktor razvijanja interkulturalnosti. U: S. Marinković (ur.), *Jezik, kultura, obrazovanje*, Užice: Pedagoški fakultet, 361–374.
134. Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: the Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7 (4), 254–266.
135. Rea-Dickens, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21 (3), 251–258. DOI:10.1191/0265532204lt283ed.
136. Richards, J.K., Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
137. Richards, J., Sukwiat, M. (1982). Language Transfer and Conversational Competence. *Applied Linguistics*, 4 (2), 113–125.
138. Rienties, B., Brouwer, N., Bohle Carbonell, K., Townsend, D., Rozendel, A.P., van der Loo, J., Lygo-Baker, S. (2013). Online training of TPACK skills of higher education scholars: A cross-institutional impact study. *European Journal of Teacher Education*, 36 (4), 480–495.
139. *Razvojna psihologija I*. Beč –Beograd: Univerzitet Sigmund Frojd–Univerzitet Singidunum, Departman za Psihologiju. <https://pefja.kg.ac.rs> (17. 01. 2024)
140. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., Street, B. (2000). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual matters.
141. Robert, C., Davies, E., Jupp, T. (1992). *Language and Discrimination: A Study of Communication in Multiethnic Workplace*. Harlow: Longman.
142. Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practicioners` Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

143. Sancho-Pascual, M. (2020). Integrating the Immigrant population into the city of Madrid (Spain). Preliminary data about the sociolinguistic attitudes of the host community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41 (1), 72–84.
144. Samovar, L. A., Porter, M. L. (1997). A Model of Intercultural Communication Competence. In: B. H. Spitsberg (ed.), Wadsworth Publishing Company. An International Thomas Publishing Company. Belmont, 379-391.
145. Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., Roy, C. S. (2013). *Communication Between Cultures*. Boston. Wadsworth: Cengage Learning.
146. Sapir, E. (1963). *Language*. London: Hart-Davis.
147. Schauer, G. A. (2016). Assessing Intercultural Competence. In: D. Tsagari, J. Banerjee (eds.), *Handbook of Second language Assessment*, 181–202.
148. Sercu, L. (2010). Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. In: A. Paron, L. Sercu (eds.). *Testing the Untestable in Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 17–34.
149. Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55–72.
150. Sercu, L. (2004). Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. *Intercultural Education*, 15, 73–89. doi: 10.1080/1467598042000190004.
151. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: SAGE.
152. Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching* (edited by P. Allen and B. Harley). Oxford: Oxford University Press.
153. Swales, J. (1989). Service English program design and opportunity cost. In: R. K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 79–90.
154. Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: from research instrument to social practice. *Annual review of applied linguistics*, vol 30, 128–148.
155. Ting-Toomey, S. (1999). *Communication Across Cultures*. New York: Guilford.
156. Tomalin, B., Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

157. Tomlinson, L. M. (1996). Teachers' Application of Banks' Typology of Ethnic Identity Development and Curriculum Goals to Story Content and Classroom Discussion: Phase Two. *National Reading Research Center*, no. 35, 1–19.
158. Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: understanding Cultural diversity in Business* (Second Edition), London & Santa Rosa: Nicholas Brealey Publishing Limited.
159. Trompenaars, F., Woolliams, P. (2002). A new framework for managing change across cultures. *Journal of change management*, 3(4), 361–375.
160. Turner, J. H. (1985). In defense of positivism. *Sociological Theory*, 3, 24–30.
161. Ur, P. (2009). *A course of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
162. Uzum, B., Yazan, B., Avineri, N., Akayoglu, S. (2019). Preservice teachers' discursive construction of cultural practices in a multicultural telecollaboration. *International Journal of Multicultural Education*, 21 (1), 84–104.
163. Van Oudenhoven, J. P., Van der Zee, K. L. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *Journal of Intercultural Relations*, 26, 679–694.
164. Van der Zee, K. L., Brickman, U. (2004). Construct Validity Evidence for the Intercultural Readiness Check against the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 12, no. 3, 285–290.
165. Вујовић, А. (2018). Положај страних језика струке у средњем и високом образовању у Србији. У: Ј. Вучо, Ј. Филиповић (прир.), *Језици образовања, Филолошка истраживања данас*, VIII, 147–165.
166. Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
167. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press.
168. Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, vol. 9, issue 4, 292–315 DOI: 10.1177/1028315305277681.

169. Winkelman, M. J. (1994). Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling and development: JCD*, 13(2), 121–126.
170. Wu, L. F. (2014). Motivating College Students' Learning English for Specific Purposes Courses through Corpus Building, *English Language Teaching*, 7 (6), 120–127.
171. Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Krakow: Impuls.

а) висока стручна спрема б) виша стручна спрема в) средња стручна спрема (IV степен) г) средња стручна спрема (III степен) д) осмогодишња школа

17. Да ли волите да се дружите са људима из других земаља и других култура? **Да** **Не**
18. Да ли слушате инострану музику? **Да** **Не**
19. Да ли гледате иностране филмове? **Да** **Не**
20. Да ли читате инострану литературу? **Да** **Не**
21. Да ли волите да комуницирате са људима из других земаља и других култура на енглеском језику? **Да** **Не**
22. Да ли имате пријатеље у иностранству са којима комуницирате на енглеском језику? **Да** **Не**
23. Да ли се дописујете путем друштвених мрежа на енглеском језику? **Да** **Не**
24. Да ли сте икада доживели неспоразум у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других земаља? **Да** **Не**
25. Да ли знате шта се подразумева под појмом

Културе

а) целокупно друштвено наслеђе властите земље б) целокупно друштвено наслеђе властите земље и других земаља в) ништа од наведеног

Интеркултурална комуникација

а) пут и процес преношења информација унутар једне културе б) пут и процес преношења информација изван оквира једне културе (обухвата комуникацију између више различитих култура) в) ништа од наведеног

26. Да ли сматрате да учење о култури треба бити укључено у наставу енглеског језика? **Да** **Не**
27. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, штиклирајте чија култура Вас највише занима. Могуће је заокружити неколико одговора.

- а. култура ваше земље
- б. америчка култура
- в. британска култура
- г. културе европских земаља

28. Да ли некада самостално истражујете културе других земаља? **Да** **Не**

29. Какве ставове имате према људима и животним стиливима који припадају другим културама? Могуће је заокружити и више одговора.

- а) волим људе из других култура и дивим се њиховим животним стиливима.
- б) поштујем људе из других култура и мислим да могу учити од њих.
- в) могу да толеришем људе из других култура али нисам одушевљен/а њиховим животним стиливима.
- г) не подносим људе из других култура нити њихов животни стил.

30. Да ли мислите да вас контакт са другим културама. Заокружи.

а) оплемењује

б) уназађује

30. Да ли сматрате да учење о другим културама доприноси успешнијој комуникацији на енглеском језику ?

Да Не

31. Да ли вас сазнање о другим културама мотивише да учите енглески језик?

Да Не

32. Да ли посао којим бисте волели да се бавите након завршених студија захтева комуникацију на енглеском језику са говорницима који долазе из других култура?

Да Не

33. На часовима енглеског језика, највише се бисте волели да се бавите бавите:

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе
Читањем текстова	1	2	3
Писањем састава	1	2	3
Усменим изражавањем	1	2	3
Одговарањем на питања из текста	1	2	3
Учењем речи	1	2	3
Разговором о темама	1	2	3

34. У настави енглеског језика струке, највише Вас занима (можеш заокружити више од једног одговора):

а) читање и дискусија о стручним текстовима

б) усвајање стручне терминологије која ће ми бити потребна на будућем послу

в) писање семинарских радова и пројеката

г) разговор о актуелним темама које ми дају могућност да доживим и упознам више од једне културе и стилова комуникације паралелно са стицањем лингвистичких вештина.

д) да поред лингвистичких вештина стичем вештине које ће ми помоћи да избегнем конфликтне ситуације у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.

35. Изразите своје мишљење о важности развоја интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика. (тест самопроцене пре 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика)

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Способност интеркултуралне комуникације је подједнако важно колико и језичке вештине.	1	2	3	4	5
2.	Способност интеркултуралне комуникације је важнија од стицања језичких вештина.	1	2	3	4	5
3.	Неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	1	2	3	4	5
4.	Није неопходно је укључити учење о култури у наставу енглеског језика.	1	2	3	4	5
5.	Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може мотивисати студенте да уче енглески језик док паралелно развијају језичке вештине.	1	2	3	4	5
6.	Интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика може демотивисати студенте да уче енглески језик.	1	2	3	4	5
7.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да побољшају језичке вештине.	1	2	3	4	5

8.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да превазиђу стереотипна мишљења и доприносе успешнијој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
9.	Стицање интеркултуралних вештина може помоћи студентима да избегну конфликтне ситуације које се могу десити у комуникацији на енглеском језику са саговорницима који долазе из других култура.	1	2	3	4	5

36. Одговорите на следеће тврдње о интегрисању интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика: (тест самопроцене након 20 часова интегрисања интеркултуралног приступа у наставу језика).

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Подижу моју свест о културним разликама и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
2.	Не подижу моју свест о културним разликама и не доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
3.	Помажу ми да схватим сопствени културни идентитет.	1	2	3	4	5
4.	Не помажу ми да схватим сопствени културни идентитет.	1	2	3	4	5
5.	Помажу ми да препознам моћ културне различитости и да постоје више прихватљивих начина размишљања и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
6.	Не помажу ми да препознам моћ културне различитости и да постоје више прихватљивих начина размишљања и не доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
7.	Пружају могућност да доживим и употребљавам више различитих стилова у комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
8.	Уче ме како да употребим интеркултурално знање када аплицирам за посао у иностранству и у својој земљи.	1	2	3	4	5
9.	Помажу ми да имам бољу комуникацију на енглеском језику са људима који долазе из других култура.	1	2	3	4	5
10.	Помажу ми да се лакше запослим у некој страниј фирми код нас.	1	2	3	4	5
11.	Помажу ми да избегнем конфликтне ситуације у вербалној и невербалној комуникацији са припадницима других култура.	1	2	3	4	5
12.	Помажу ми да успешно комуницирам са вршњацима на енглеском језику преко друштвених мрежа.	1	2	3	4	5
13.	Помажу ми да одржавам комуникацију на енглеском језику са колегама из струке.	1	2	3	4	5
14.	Помажу ми да превазиђем стереотипна мишљења које сам усвојио и доприносе бољој комуникацији на енглеском језику.	1	2	3	4	5
15.	Ствара позитивну атмосферу за учење енглеског језика.	1	2	3	4	5
16.	Пружају ми прилику да вежба енглески језик у контексту.	1	2	3	4	5
17.	Пружају ми прилику да паралелно развијам језичке вештине и вештине интеркултуралне комуникације у безбедним условима тј. учioniце за учење енглеског језика.	1	2	3	4	5
18.	Охрабрују ме да истражујем и самостално откривам лингвистичка и културна знања.	1	2	3	4	5
19.	Учење енглеског језика путем интеркултуралног приступа је усмерено ка студентима, интерактивно је и укључује сарадњу и активно учење студената.	1	2	3	4	5
20.	Централну улогу у процесу учења имају студенти а не професори.	1	2	3	4	5
21.	Интеркултурални приступ у настави енглеског језика пружа могућност избора, слободе и једнакости у процесу учења.	1	2	3	4	5
22.	Омогућава ми да паралелно са језичким вештинама стичем и друштвене вештине: љубазност, поштовање и емпатију према другима.	1	2	3	4	5

37. а) У којој мери Вам се допада или не допада настава енглеског језика која укључује интеркултурални приступ?

1. Не допада ми се 2. Мало ми се допада 3. Нисам сигуран/а 4. Веома ми се допада

б) Наведи разлоге за свој предходни одговор

1) Не знам/изазим се боље у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након учења енглеског језика интеркултуралним приступом.

2) Знам/изазим се боље у комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура након учења енглеског језика интеркултуралним приступом

38. Одговорите на следеће тврдње износећи ставове о важности културних и интеркултуралних тема на часовима енглеског језика.

	ТВРДЊЕ О ПОГЛАВЉИМА КОЈИ ИНТЕГРИШУ ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	Нису коришћене	Мало су коришћене	Нисам сигуран/а	Средње су коришћене	Веома су коришћене
1.	Дефиниција културе	1	2	3	4	5
2.	Дефиниција интеркултуралне комуникације	1	2	3	4	5
3.	Културни идентитет	1	2	3	4	5
4.	Енглески језик као глобални језик	1	2	3	4	5
5.	Разлика у стиловима комуникације између различитих култура	1	2	3	4	5
6.	Интеркултурална комуникација и професија. Интеркултурална комуникација на радном месту.	1	2	3	4	5
7.	Утицај културе на ставове и мишљења људи	1	2	3	4	5
8.	Важност интеркултуралне свесности	1	2	3	4	5
9.	Препреке у интеркултуралној комуникацији. Стереотипи. Етноцентризам. Анксиозност у комуникацији на енглеском језику са странаца. Културни шок	1	2	3	4	5
10.	Стратегије за превазилажење стереотипа, етноцентризма, анксиозности и културног шока	1	2	3	4	5
11.	Вештине интеркултуралне комуникације: вербалне	1	2	3	4	5
12.	Вештине интеркултуралне комуникације: невербалне	1	2	3	4	5

39. У којој мери си задовољан са елементима организовања наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа.

	ЕЛЕМЕНТИ ОРГАНИЗОВАЊА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ПРИСТУПА	Нисам задовољан	Делимично сам задовољан/а	Нисам сигуран/а	Делимично сам задовољан/а	Много сам задовољан/а
1.	Теме Нпр. вербална и невербална комуникација, стратегије за превазилажење стереотипа, итд.	1	2	3	4	5
2.	Техника извођења наставе Нпр. глума, играње улога, предвиђања, уочавање	1	2	3	4	5
3.	Задаци На пр. Power Point презентација сопствене или англосаксонске културе	1	2	3	4	5

4.	Време издвојено за спровођење наставе енглеског језика уз помоћ интеркултуралног приступа (20 часова)	1	2	3	4	5
5.	Вештина професора за спровођење наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа.	1	2	3	4	5
6.	Материјал и уџбеници	1	2	3	4	5
7.	Методе извођења наставе Нпр. учење засновано на пројектима, учење засновано на истраживачком раду	1	2	3	4	5
8.	Укупна организација наставе енглеског језика применом интеркултуралног приступа	1	2	3	4	5

40. Да ли вам се допало учење енглеског језика интеркултуралним приступом? **Да** **Не**

Наведите разлоге за Ваш одговор. Можете заокружити више одговора.

41. Уколико је одговор на предходно питање потврдан:

1. Занимљиво ми је да комуницирам са припадницима различитих култура на енглеском језику и часови који интегрису интеркултурални приступ су ми то омогућили.

2. Сазнања о другим културама, другачијим мишљењима и погледима на свет ме чине спремнијим за професионални рад у мултикултуралном окружењу.

3. Више поштујем људе који припадају другим културама након сазнања у њиховим мишљењима, ставовима, обичајима и њиховој традицији.

4. Знања о изворној култури земље чији језик учим су допринела да се боље осећам у комуникацији на енглеском језику са изворним говорницима.

5. Знања о изворној култури земље чији језик учим су ме мотивисала да усавршавам енглески језик за потребе професионалног рада и свакодневне комуникације.

Уколико је одговор на предходно питање одричан:

1. Сазнања о изворној култури земље чији језик учим нису допринела бољој комуникацији на енглеском језику са припадницима других култура.

2. Сматрам да учења о култури не доприносе развоју језичких вештина.

3. Не волим да учим о другим културама нити да комуницирам са припадницима других култура на енглеском језику.

4. Не поштујем припаднике других култура и не желим да учим о њиховој култури.

5. Мислим да је моја властита култура супериорнија у односу на све остале и желим да учим искључиво о властитој култури.

Прилог 2: Упитник за наставнике

УПИТНИК

Поштоване колегинице/колеге,

Спроводим истраживање за потребе докторске дисертације о настави енглеског језика струке на високим стручним школама у Републици Србији. Ваша сарадња и допринос од велике је важности за успешност овог истраживања. Сви подаци добијени овим путем биће употребљени само за статистичку анализу. Упитник је анониман. Хвала на сарадњи!

1. Наведите пун назив високошколске установе где радите _____
2. Колико година радног искуства имате у настави? _____
3. Да ли често путујете и иностранство? ДА НЕ
4. Да ли сте некада живели у иностранству? ДА НЕ
5. Да ли комуницирате на енглеском језику са људима из других култура? ДА НЕ
6. Да ли сте упознати са обичајима и традицијом земаља где је енглески језик матерњи?
ДА НЕ
7. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, на који начин сте усвајали знања о култури ове земље?
(ТВ, друштвене мреже, путовања, кроз школовање...) _____
8. Десу ли сте икада радили као професор енглеског језика у иностранству? ДА НЕ
9. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, наведите у којој земљи и колико дуго сте радили?

10. Наведите проценат студената друге културне припадности изузев српске у вашој учионици?
Мање од 10% 10%-20% 20%-50% Више од 50%
11. Дајте кратку дефиницију
Култура _____
Интеркултурална комуникација _____
12. Када сте први пут чули за појам интеркултуралне комуникације, где сте прочитали о томе? _____
13. Како доживљавате однос између језика и културе? Да ли сте размишљали о овом односу осврћући се на статус енглеског језика као интернационалног језика?

14. Да ли сте икада размишљали о месту које култура заузима у настави енглеског језика? ДА НЕ
15. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, да ли поред лингвистичких вештина укључујете и учења о култури на вашим часовима енглеског језика? ДА НЕ
16. Да ли мислите да културне разлике могу представљати проблем у комуникацији између људи различите културне припадности? ДА НЕ

17. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, опишите каква врста проблема је у питању?

18. Да ли сте икада приметили да је комуникација на енглеском језику (ваша или ваших студената) (вербална и невербална) погрешно интерпретирана због културних разлика?

ДА НЕ

19. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, опишите једну такву ситуацију?

20. Да ли сте икада уочили неспоразуме између ваших студената, у учионици, због културних разлика?

ДА НЕ

21. Уколико је одговор на предходно питање потврдан, опишите каква врста неспоразума је била у питању?

22. Да ли у наставу енглеског језика укључујете активности које се баве културним разликама и подстичу студенте на размишљања о сопственој и другим културама?

ДА НЕ

Зашто ДА

Зашто НЕ

23. Да ли сматрате да је развој интеркултуралне комуникативне компетенције код студената који уче енглески језик важан?

ДА НЕ

24. До које мере сматрате да настава енглеског језика може омогућити студентима да развију интеркултуралну свест и вештине које им могу помоћи да превазиђу изазове у комуникацији на енглеском језику?

25. Шта уочавате као главни проблем када је реч о интегрисању учења о култури у наставу енглеског језика?

26. На часовима највише пажње посвећујете:

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из интеркултуралне комуникације
Читању текстова	1	2	3	4
Писању састава	1	2	3	4
Усменом изражавању	1	2	3	4
Разумевању текста	1	2	3	4
Обогаћењу вокабулара	1	2	3	4
Разговору о темама	1	2	3	4
Слушању о темама	1	2	3	4

27. Наведите назив, аутора и издавача уџбеника који користите

28. Како оцењујете уџбеник који користите? (заокружите само један одговор)

а. Одличан **б.** Користан **в.** Има доста недостатака **г.** Потребно га је побољшати **д.** Бескористан

29. По Вашем мишљењу, до које мере мислите да су уџбеници важни или пресудни за промовисање и развој интеркултуралне комуникативне компетенције на часовима енглеског језика?

а. У великој мери **б.** Делимично **в.** Нисам сигурна/ан **г.** Не доприноси

30. Да ли у настави користите додатни наставни материјал повезан са развојем интеркултуралне комуникативне компетенције (нпр. филмови, видео материјал, презентације, додатни текстови)? Ако је ваш одговор потврдан, наведите који.

31. Колико често користите додатни наставни материјал?

а. Ретко **б.** Једном месечно **в.** Неколико пута месечно **г.** Једном недељно **д.** Увек

32. У оквиру наставе колико је по плану и програму дозвољено да користите други наставни материјал (осим уџбеника). Наведите, у процентима: _____

33. Одговорите на следеће тврдње у вези са развојем интеркултуралних вештина на вашим часовима енглеског језика:

	Тврдње	Никада	Неколико пута у једном семестру	Многу пута у једном семестру
1.	Омогућавам студентима да се упознају са другим културама (енглеског говорног подручја).	1	2	3
2.	Наглашавам потребу отворености ка другим културама.	1	2	3
3.	Помажем студентима да разумеју сопствени и туђи културни идентитет.	1	2	3
4.	Учим студенте да поштују своју културу али и друге културе.	1	2	3
5.	Упућујем студенте на критичку анализу сопственог и туђег културног понашања.	1	2	3
6.	Код својих студената подстичем развој толеранције ка различитим схватањима и мишљењима.	1	2	3
7.	Код својих студентата подстичем развој вештина које су потребне у интеркултуралном контакту и у комуникациоји на енглеском језику.	1	2	3
8.	Укључујем теме које промовишу развој интеркултуралне комуникативне компетенције на својим часовима енглеског језика.	1	2	3

9.	Посвећујем пажњу догађајима и искуствима који припадају нашој и другим културама помоћу аутентичних материјала нпр.музике, филма на часовима енглеског језика.	1	2	3
10.	Помажем студентима да поређењем својих са туђим мишљењима схвате да постоје више прихватљивих начина размисљања.	1	2	3
11.	Подстичем студенте да поштују вредности сопствене културе и туђих култура.	1	2	3
12.	Стварам услове да студенти комуницирају на енглеском језику у ситуацијама које паликују реалним животним ситуацијама.	1	2	3
13.	Охрабрујем студенте да учествују у комуникацији на енглеском језику у учионици и изван ње са саговорницима који долазе из других култура.	1	2	3
14.	Учим студенте вештинама које им могу помоћи да превазиђу потенцијално конфликтне ситуације у интеркултуралној комуникацији на енглеском језику.	1	2	3
15.	Учим студенте вештинама невербалне комуникације које им могу омогућити успешнију комуникацију у интеркултуралном контакту.	1	2	3
16.	Учим студенте вештинама за превазилажење културног шока који могу доживети у интеркултуралном контакту и комуникацији на енглеском језику за припадницима других култура.	1	2	3
17.	Учим студенте вештинама за превазилажење стереотипних мишљења и ставова који могу бити реметилачки фактор у интеркултуралном контакту на енглеском језику.	1	2	3
18.	Учим студенте вештинама за превазилажење етноцентризма који може ометати интеркултуралну комуникацију на енглеском језику.	1	2	3
19.	Учим студенте вештинама за превазилажење анксиозности која може ометати интеркултуралну комуникацију на енглеском језику.	1	2	3
20.	Централну улогу у својој учионици препуштам студентима и инсистирам да буду активни учесници у настави енглеског језика.	1	2	3

34. Колико често укључујете следеће активности у наставу енглеског језика?

а) Анализа и дискусија о различитим културама.

Никада

Неколико пута у семестру

Много пута у семестру

б) Прављење power point презентација о својој и другим културама.

Никада

Неколико пута у семестру

Много пута у семестру

в) Читање и анализа аутентичних текстова који омогућавају упознавање са другим културама.

Никада

Неколико пута у семестру

Много пута у семестру

г) Интервјуисање изворних говорника енглеског језика.

Никада

Неколико пута у семестру

Много пута у семестру

35. Да ли имате предлог како се настава енглеског језика путем интегрисања интеркултуралног приступа може побољшати?

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Јован Г. Вилимоновић је рођена у Београду 1983. године. Студије енглеског језика и књижевности завршила је 2009. на Филолошком факултету Универзитета у Приштини. Своју наставничку каријеру је започела 2012. године на Високој техничкој школи струковних студија у Звечану (данас Академија струковних студија косовско метохијска, одсек Звечан), на којој и данас ради као предавач за предмет Енглески језик на основним, специјалистичким и мастер студијама. Учествовала је у реализацији и унапређивању наставних програма из стручног енглеског језика и енглеског језика за посебне намене, као и на бројним пројектима међународне сарадње.

Истраживачки рад Јоване Вилимоновић усредсређен је на интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика струке. У вези с тим, интеркултурални приступ у настави енглеског језика струке је по први пут уведен током школске 2023/2024. године у виду пилот пројекта, током редовних предавања наставе енглеског језика, али и у виду допунске наставе, у оквиру међународних пројеката у којима Висока техничка школа струковних студија у Звечану учествује. Ауторкина специфична научно-стручна интересовања леже у области интеркултуралне комуникације и настави енглеског језика струке.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Јована Вилимоновић

Број индекса 5/2015

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Улога интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика струке: анализа
потреба студената струковних студија

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Јована Вилимоновић

У Косовској Митровици, _____

ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ РАДА

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Јована Вилимоновић

Број индекса 5/2015

Студијски програм Језик и књижевност

Наслов рада Улога интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика
струке: анализа потреба студената струковних студија

Ментор др Наташа Бакић Мирић

Потписани/а Јована Вилимоновић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Јована Вилимоновић

У Косовској Митровици, _____

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ**Прилог 3.****Изјава о коришћењу**

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Улога интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика струке: анализа потреба студената струковних студија

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

Јована Вилимоновић

У Косовској Митровици, _____

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или

даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ

Прилог 4.

Изјављујем

да током писања докторске дисертације под насловом

Улога интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика струке: анализа потреба студената струковних студија

- нисам користио/ла моделе, платформе, чет-ботове и програме генеративне вештачке интелигенције, односно велике језичке моделе, за писање и генерисање текста дисертације, у целости или било којег њеног дела (изузев у случајевима када су тако генерисани односно написани садржаји предмет истраживања).

Потпис докторанда

Јована Вилимоновић