



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



Светлана Митић

**УТИЦАЈ ИДЕНТИТЕТА ЕГА НА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ
КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРИ ПРИМЕНИ
КОМУНИКАЦИЈСКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СА
СТАРИЈИМ АДОЛЕСЦЕНТИМА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2022.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOLOGY



Svetlana Mitić

**THE INFLUENCE OF EGO IDENTITY ON LATE
ADOLESCENTS' ACQUISITION OF ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE TAUGHT USING THE
COMMUNICATIVE APPROACH**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2022

Подаци о ментору: др Сања Јосифовић-Елезовић, ванредни професор, Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет

Утицај идентитета ега на усвајање енглеског као страног језика при примени комуникацијског приступа у настави са старијим адолесцентима

Резиме

Умеће комуницирања на страном језику подразумева низ компетенција, а ефикасни начини њиховог стицања, нарочито кроз формално образовање, остају кључно питање глотодидактике и предмет су овог истраживања. Проучавањем релевантне литературе издвојени су трајно битни принципи организације наставе према комуникацијским приступу, чија примена у доба након метода захтева контекстуалну партикуларност, методичку практичност и стварање могућности за развој критичке аутономности ученика. Литература је указала на рад на задацима и пројектима као одговарајуће моделе наставе за потребе реализације емпиријског истраживања са старијим адолесцентима и одговора на питања постављена овим интердисциплинарно конципираним истраживањем.

Емпиријско истраживање спроведено је у склопу лекторске наставе као студија случаја на узорку од 91 студента прве године англистике на Универзитету у Бањој Луци. Одабрани модел наставе и методолошка парадигма дозволили су операционализацију Ериксоновог конструкта идентитета ега и конструкта идентитетских статуса према Марши. Студија случаја требало је да покаже јесу ли одабране методичке оријентације контекстуално адекватне и потврди ваљаност поменутих конструката, те да утврди врсту и степен утицаја идентитетских статуса испитаника на њихово учешће у настави и квалитет језичке реализације, тиме евентуално и на усвајање језика.

У истраживању су примењене анализа, синтеза и дедукција, док је студија случаја захтевала и поређење и индукцију, што је поступак приближило утемељеној теорији. Прикупљени текстуални подаци кодирани су интерпретативно, а социо-демографски и они добијени помоћу упитника протумачени квантитативно и квалитативно. Анализа садржаја дала је увид у перцепцију испитаника о целисходности персонализоване наставе језика усмерене ка комуникацији и послужила да се дефинишу њихови идентитетски статуси у смислу опредељења или истраживања алтернатива по питању будућег занимања. Потврђена је

релевантност операционализације идентитетских конструката, у светлу чињенице да дифузни идентитетски статус утврђен код шездесет посто испитаника кореспондира с подједнако високим процентом касније исписаних са студија. Резултати истраживања препоручују контекстуално партикуларну организацију наставе по принципима комуникацијског приступа, коју треба персонализовати тако да буде идентитетски релевантна за ученике, али без изразитије психологизације.

Кључне речи: теорија и пракса језичког усвајања, енглески језик као страни, старији адолесценти, комуникацијски приступ, приступ кроз рад на задацима, пројектна настава, идентитет ега, идентитетски статус, концепт сопства везан за страни језик, представа о себи везана за страни језик.

Научна област: хуманистичке науке

Научно поље: језици и књижевност

Класификациона ознака за дату научну област према CERIF шифрарнику: Н 360 –

Примењена лингвистика, предавање страних језика, социолингвистика

Тип одабране лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за начин коришћења садржаја докторске дисертације: 1. Ауторство (CC BY)

Mentor information: Sanja Josifović-Elezović, PhD, associate professor, Faculty of Philology, University of Banja Luka

The influence of ego identity on late adolescents' acquisition of English as a foreign language taught using the communicative approach

Summary

Communicative competence implies a range of competencies, and effective ways to acquire them in foreign languages as taught in formal teaching contexts remain a key issue for foreign language pedagogy. Studying the relevant literature was prerequisite for identifying consistently valid principles of communicative teaching, which in the post-method era bids contextual particularity, methodological practicality and opportunities for facilitating the development of students' critical autonomy. Task-based instruction (TBI) and project-based learning (PBL) were recognised as appropriate models to proceduralise and conduct part of a language course and lessons with late adolescents as a case study, and to answer the questions posed by this interdisciplinary research.

The case study was incorporated with the teaching of integrated English skills to a sample of 91 first-year English students of the University of Banja Luka, and the selected teaching and research scenarios allowed the operationalisation of Erikson's construct of ego identity and of Marsha's construct of domain-specific identity statuses. The research was hoped to show the contextual adequacy of the selected model of lesson/course organisation, confirm the validity of the identity constructs, and determine how and to what extent the respondents' identity statuses influence their participation in class and language performance, presumably also their language acquisition.

The analytic, synthetic and deductive methods were used in all stages of the research, with comparative and inductive research required during the empirical phase and the procedure approximating to grounded theory research. The collected textual data were analysed using interpretive coding, and the respondents socio-demographic information and questionnaires processed both quantitatively and qualitatively. Content analysis provided insight into the respondents' perception of the success and appropriateness of personalised communicative language teaching, and it was instrumental in determining their identity statuses in terms of occupational commitment or exploration of alternatives. The findings justified the operationalisation of the identity constructs, with the diffuse status assumed for sixty percent of the respondents matching

an equally high percentage of dropouts. The results recommend opting for contextually sensitive teaching approaches and techniques, in alignment with principles of the communicative approach, which should be personalised and relate to students' personal identities, while avoiding overt or excessive psychologisation.

Keywords: second/foreign language acquisition, English as a foreign language, late adolescents, communicative approach, task-based instruction (TBI), project-based learning (PBL), ego identity, identity status, L2 self-concept, L2 self-image.

Scientific area(s): humanities

Scientific field: languages and literature

Classification designation for the given scientific area according to the Common European Research Classification Scheme (CERIF): H 360 – Applied linguistics, foreign languages teaching, sociolinguistics

The type of the Creative Commons license selected for using the contents of this doctoral dissertation: 1. Attribution (CC BY)

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. КОМУНИКАЦИЈСКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	5
2.1. Појава комуникацијског приступа и схватање природе и сврхе језика у његовој основи.....	5
2.2. Еволуција комуникацијског приступа и методичке оријентације блиске или проистекле из њега.....	13
2.3. Наставни програми (силабуси) према принципима комуникацијског приступа у дијахроној перспективи.....	18
2.4. Проблеми у примени комуникацијског приступа и конструктивизам као битна одредница његовог измењеног схватања.....	26
2.5. Развој схватања појма „наставног задатка”: од учионичног увежбавања структура ка комуникацијској изградњи међујезика ученика.....	36
2.6. Персонализација наставе у циљу јачања аутономности и подстицања индивидуације ученика.....	53
3. ПОЈАМ ИДЕНТИТЕТА И ЊЕГОВА САВРЕМЕНА СХВАТАЊА.....	62
3.1. Истраживања идентитета у теорији и пракси језичког усвајања.....	63
3.2. Психосоцијални конструкт идентитета ега по Ериксону и конструкт идентитетских статуса по Марши.....	70
3.3. Групни идентитет и психолошке представе о себи и другима као фактори интерперсоналних односа.....	77
3.4. Ваљаност и поузданост мерних инструмената креираних за потребе утврђивања ваљаности Ериксновог и Маршиног конструкта и увида у идентитетске статусе.....	83
4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	94
4.1. Проблем и предмет истраживања.....	94
4.2. Циљ и задаци истраживања.....	95
4.3. Истраживачка питања и хипотезе.....	97
4.4. Методе, технике и инструменти емпиријског истраживања.....	99
4.5. Популација и узорак емпиријског истраживања.....	108
4.6. Опис емпиријског истраживања.....	109
5. РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА.....	113

6. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА, СА ДИСКУСИЈОМ.....	124
7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ.....	141
7.1. Рекапитулација налаза истраживања.....	141
7.2. Импликације резултата истраживања за наставу енглеског језика са старијим адолесцентима у формалном систему образовања и шире.....	149
7.3. Могућности и препоруке за даље истраживање.....	152
8. ЛИТЕРАТУРА.....	158
8.1. Литература објављена на ћирилици, наведена азбучним редом.....	158
8.2. Литература објављена на латиници, наведена абecedним редом.....	158
9. ПРИЛОЗИ.....	171
10. БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ.....	181

1. УВОД

Појединци и заједнице брже уче и развијају се кроз међусобну размену знања, а та размена тражи познавање страних језика. Изучавање страних језика већ дуго има своје место у системима формалног и неформалног образовања земаља на простору бивше Југославије, а међу њима и Републике Српске и Босне и Херцеговине. Захваљујући информационим технологијама и интернету, на располагању су нам могућности и за самостално учење у овом домену, које се – ван школе – може подвести како под неформално образовање (*non-formal education/learning/curriculum*), тако и под спонтано или узгредно учење (*informal learning*). Из угла појединца, природне су и склоност и жеља да се научи страни језик, не би ли се посегнуло за сазнањима недоступним на матерњем језику, те доживео или искусио живот у другој заједници и на другом језику.

Локалне заједнице, уз то што су мултиетничке и мултиконфесионалне, нису одвише бројне, па на размеђи источних и западних цивилизација и култура гравитирају и једнима и другима. Иако као организоване заједнице не предњачимо у смислу научне и формално-образовне иновативности у простору изучавања страних језика, трудимо се да следимо новине и напоре земаља које имају више ресурса и интереса да овом питању приступају систематичније и динамичније. У том смислу, често се окрећемо Европској унији, која одавно води образовну политику којом заговара вишејезичност, уз целоживотно учење и усвајање низа критичких знања и умећа, ради личне еманципације, приватне и професионалне, а тиме и еманципације уже и шире заједнице.

Поље учења енглеског језика као страног развија се интензивно дуги низ деценија, па многи аутори говоре о специфичностима његовог стално нарастајућег утицаја као језика глобалне комуникације (CRYSTAL 2003; RICHARDS – RODGERS 2014; HARMER 2015). Конкурентност у бројним кључним привредним гранама у савременим друштвима обично се везује, уз специфичну ужепрофесионалну обученост, за умеће говорења енглеског, уз присутност тежње и потребе људи најразличитије провенијенције да себи обезбеде непосредан приступ образовним, техничким и другим знањима на овом језику (RICHARDS – RODGERS 2014: 83). Општа потреба глобалног грађанина да се служи енглеским као планетарним језиком, донекле умањена или специфично обликована смањеним физичким кретањем због пандемије коронавирусне болести, и даље је изразита захваљујући повезаности

путем светске мреже, са више од 55 процената укупног садржаја на интернету на енглеском (PIMENTA ET AL. 2009: 28-29).

Разумљиво је, стога, што енглески и даље доминира као предмет изучавања у својству другог или страног језика, како ради комуницирања, усменог и писаног, тако и у смислу научног и стручног бављења његовим подучавањем. Специфичности локалних контекста препоручују подучавање енглеског са специфичним циљевима, иако његово функционално коришћење у пуноћи, идеално схваћено, значи поседовање оптималног умећа комуницирања, рецептивног и продуктивног, нпр., за делатнике у све присутнијој и раширенијој интернационалној информатичкој индустрији. У том смислу, многи умеће комуницирања и даље повезују с претпостављеним способностима идеалног говорника језика (CHOMSKY 1965: 3), док с друге стране имамо инсистирање да циљни језик како га знају и говоре изворни говорници није и не може бити идеал, мерило постигнућа, из перспективе било кога непосредно или посредно укљученог у процес учења (SAVIGNON 2002: 13-20).

Глобални притисци – привреде, тржишта рада, а последично и образовања – очитују се и присутни су у настави страних језика у читавом низу контекста, па и у систему организованог образовања, а препознају се у феноменима као што је настава заснована на садржају (интердисциплинарном приступу) (*content-based instruction, CBI*), који потенцира паралелно подучавање и усвајање разноврсних садржаја ужестручних предмета и страног језика. При том, као да се заборавља да је осећај проширене свести, захваљујући пориву и лакоћи с којом нам се чини да интернализујемо дигиталне садржаје и представе света, тек посредован интервенцијом спољашњег, најчешће визуелног, ка унутрашњем, док наша биолошко-физиолошка и ментална ограничења од значаја за наше стварно психофизичко општење с другима остају непромењена. У тродимензионалном свету људи који остаје ограничен својим физичким својствима, наставни планови олако хипертрофирају домете који се намећу ученицима, док они своје самоостварење све више повезују с дешавањима у виртуелној стварности, уз изразито ослањање на имагинацију конзумента. Утолико потреба да у процесу одрастања и сазревања млади стекну реалне представе себе у психофизичком смислу, али и физичког и виртуелног света. Ова дисертација тежи да дâ допринос и у том смислу.

Интензитет и динамизам глобалних цивилизацијских и културних дешавања присутни су и делују споља и на наше, специфично локалне околности. Систем им одговара неухватљивом спрегом сила прихватања и ентузијазма, али и отпора и одбијања. Постоји и стално преиспитивање могућности система организованог образовања да гарантује широко усвајање страних језика, посебно на нивоу који би значао поменути могућност личне и колективне еманципације. Овај рад, шире гледано, има у виду такве специфичне околности и надциљеве, јер је на тему могућности примене комуникацијског приступа, те конкретно учења језика кроз рад на задацима и пројектне наставе са старијим адолесцентима, уз узимање у обзир конструкта идентитета ега и импликација које може имати на усвајање страног (енглеског) језика, те потенцијално учење и успех у школи уопште, али и на еманципацију индивидуе у широј заједници и начину на који се она остварују на низу планова, уз последице по квалитет живота и будућност себе и других.

Разлог за одабир интердисциплинарног предмета истраживања лежи у покушају да се изведу закључци и доведу у везу специфични фактори утицаја на психофизички живот ученика у периоду позне адолесценције у систему формалног образовања (завршни разред средње школе, студентска популација) кроз два процеса који се одвијају паралелно, наставног – рада на усвајању страних језика, и психофизичког оформљења ученика. Стога је у првом делу дисертације проучена доступна релевантна глотодидактичка литература, превасходно на енглеском језику, ради увида у теоријске принципе комуникацијског приступа подучавању језика и његову еволуцију до савремених популарних приступа и методичких оријентација. У закључку прегледа литературе, очевидан је дијалектички однос теорије и праксе и виталност комуникацијског приступа, јер увиди из праксе изнова потврђују његово широко постављене принципе, док се теорија труди да укључи нове аспекте и спознаје од значаја за процесе у учионици, како их постају свесни наставници и научници који имају увид у праксу.

Део који се бави психолошким конструктом идентитета ега у контексту наставе страног језика са старијим адолесцентима има везе управо с оним што се перципира као релевантно за збивања у учионици, посматрано из интраперсоналне перспективе, а што се манифестује и у интерперсоналној равни, међу ученицима и између наставника и ученика. У том смислу, резултати емпиријског истраживања спроведеног у склопу дисертације указују на несумњиво присуство и значај психолошких процеса везаних за идентитет ега на наставни процес, што тражи

даље потврде кроз истраживање, како би резултати били прихваћени као релевантни за глотодидактичку теорију и дефинитивније помогли нашем разумевању дешавања у учионици.

1. КОМУНИКАЦИЈСКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У доба владавине масовних медија и комуникације, способност комуницирања вреднује се врло високо како у развијеним, модерним друштвима, тако и у традиционалнијим и онима у развоју. Понекад се чини да се подразумева, те да друга умећа и вештине вреде далеко мање него што је то некада био случај, уколико их не прати способност вештог, информисаног и софистицираног општења. У домену учења страних језика, комуникацијски приступ сматра се, често без стварних увида у исти, магичном формулом која гарантује стицање таквог умећа. Прво поглавље посвећено је стога увиду у литературу, како би се видело шта се под њим подразумева и како се он реализује у учионици.

2.1. Појава комуникацијског приступа и схватање природе и сврхе језика у његовој основи

Скоро пола века након почетака комуникацијског приступа, доступна је бројна литература о његовој појави и развоју (нпр., SAVIGNON 2002; ELLIS 2012; LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011; ELLIS – SHINTANI 2014; итд.). Извесни аутори писали су о приступу пошто се тек појавио или чак имали удела у његовом конституисању, а потом били у прилици да га промишљају током више деценија уназад колико траје његов развој, и да се опет њиме позабаве као темом у првим деценијама трећег миленијума (LITTLEWOOD 1981, 1984, 2013; RICHARDS – RODGERS 1986, 2001, 2014; NUNAN 1989, 1991, 2004; SAVIGNON 1974, 1983, 1991, 2002; итд.). С једне стране, ово потврђује његову виталност, али је и комплексна појава, ако узмемо у обзир бројне методичке оријентације које је изнедрио.

Ричардс и Роџерс (1986, 2001, 2014) дају исцрпну анализу комуникацијског приступа, према моделу по којем тумаче све приступе и методе од значаја за глотодидактику енглеског, а који укључује историјски развој, приступ (теорије језика и теорије учења језика), осмишљавање наставе (циљева, наставног програма (силабуса) и типова наставних активности), улоге наставника, ученика и наставних материјала, ток наставе или наставног процеса, и критике на рачун приступа или методе. Настанак и развој комуникацијског приступа разматрају кроз одговор на низ теоријских питања, али и практичних – везаних за његову реализацију у

учионици, делом на основу онога што теоретичари мисле да треба да се дешава током наставног процеса организованог по његовим принципима, а делом на основу искустава практичара; „правоверно” схватање комуникацијског приступа ова два аутора била би комбинација оваквог двоструког одређења.

По Ричардсу и Роџерсу, теоријско разумевање језика у основи комуникацијског приступа богато је и еклектично, а може се резимирати кроз следеће премисе: 1) језик је систем за изражавање значења; 2) интеракција и комуникација су основне функције језика; 3) структура језика одражава његову функционалну и комуникацијску употребу; 4) основне јединице језика нису просто његова граматичка и структурна својства, већ и категорије функционалног и комуникацијског значења садржане у дискурсу; и 5) умеће комуницирања подразумева знање како варирати језик за потребе различитих функција и сврха (2014: 89-90).

Један од лингвиста који су својим радом допринели измени схватања природе језика која ће резултовати комуникацијским приступом био је Ферт (FIRTH 1937 (1964), 1957, в. SAVIGNON 2002: 1; RICHARDS – RODGERS 2014: 48, 84, 87). Комуникацијски приступ изнедрило је, између осталог, Халидејево функционално виђење језика, према којем се лингвистика тиче описа говорних чинова или текстова, док се тек проучавањем језика у употреби ставља акценат на све функције говора, а тиме и на све елементе значења (HALLIDAY 1975: 145, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 87). Хајмс је сковао синтагму комуникацијска компетенција (*communicative competence*), као сложено схватање умећа комуницирања, насупрот когнитивистички постављеним теоријама компетенције (*theory of competence*) Чомског (RICHARDS – RODGERS 2014: 87-9).

Док се према Чомском лингвистичка теорија бави првенствено идеалним говорником-слушаоцем у апсолутно хомогеној говорној заједници, те тако теоријски схваћеним лингвистичким знањем, Хајмс дефинише оно што је неопходно за успешно комуницирање у говорној заједници – формалну могућност исказа, његову изводљивост у смислу доступних средстава реализације, контекстуалну примереност, те стварни чин реализације и његове последице (HUMES 1972: 281, в. op. cit.; CANALE – SWAIN 1980: 15-16). Дефинишући домene и генерализације потребне за формулисање теорије усвајања језика, Јорио (YORIO 1976) истиче уверење да је „стицање (усвајање) комуникацијске компетенције на разне начине језичка социјализација, те крајњи циљ ученика који савладавају

функције, дискурс, стил и невербалне аспекте међуљудског општења и лингвистичког преговарања.”

Канал и Свејн (CANALE – SWAIN) у свом често цитираном тексту из 1980. теоријски дефинишу умеће комуницирања (комуникацијске или комуникативне компетенције) за потребе утврђивања могућности и практичности његовог мерења код ученика општег француског у основним и средњим школама у Торонту. Они утврђују разлику између структуралистичких и комуникацијских приступа и програма учења језика, те дефинишу и ситуациони метод спрам њих. С једне стране, проблематизују виђење Чомског тако што његово схватање компетенције као поунутрашњеног знања језика идеалног говорника изједначавају с познавањем граматике, тј. граматичких компетенција. С друге стране, проблематизују изједначавање комуникацијских компетенција с коришћењем језика (*communicative performance*) (4-6). Они усвајају израз „комуникативна компетенција” да означе однос и интеракцију између граматичке компетенције (знања граматичких правила) и социолингвистичке компетенције (знања правила коришћења језика, схваћених у смислу контекстуалне или ситуационе примерености). По њима, умеће комуницирања треба разликовати од комуникацијског коришћења језика, које подразумева примену ових компетенција или умећа и њихову интеракцију приликом изражавања (реализације) и разумевања исказа.

Канал и Свејн такође упозоравају на раширено схватање комуникацијских компетенција као највишег или најширег нивоа језичких компетенција, те као таквих од значаја у подучавању страних језика. Сматрају их компонентом општијих језичких компетенција, а комуникацијско коришћење језика делом опште схваћеног коришћења језика, те да се под компетенцијом (или компетенцијама) подразумева знање које укључује способност коришћења тог знања (ор. cit.: 7).

Ови аутори дефинисали су следеће кључне принципе комуникацијског приступа подучавању страних језика: 1) умеће комуницирања укључује практично знање граматике, социолингвистичке компетенције и стратешке компетенције, или практично познавање стратегија комуницирања, 2) које све заједно дефинишу комуникацијске потребе конкретног ученика, фиксне (коначне) и прелазне (привремене), што ближе одређује и приступ подучавању; познавање ова три домена је такође оно што чини умеће комуницирања, тј. комуникативне компетенције, како их ови аутори дефинишу (ор. cit.: 28-31); 3) учење подразумева учешће у смисленом комуникацијском општењу с онима који поседују језичко

умеће, тј. ученици треба да имају прилике да одговоре на стварне потребе за комуницирањем у реалистичним ситуацијама које укључују коришћење циљног језика; 4) у раној фази учења, потребно је оптимално коришћење оних аспеката комуникацијских компетенција које је ученик развио и користи у контексту матерњег језика, а које се подударају с вештинама потребним за комуницирање на циљном језику; и 5) доследност и континуитет напора да се научи страни језик најпре ће осигурати комуникацијски оријентисан приступ подучавању који пружа информације и обезбеђује праксу и искуство потребне за задовољење потреба ученика за комуницирање на циљном језику, у склопу програма учења који ће их подучавати знањима о језику, и то примарно на њиховом матерњем језику, те о циљној култури (социокултуролошким знањима) у склопу предмета друштвених наука (ор. cit.: 27-28).

*

На најранија теоријска промишљања комуникацијског приступа утицали су увиди из учионице (SAVIGNON 2002: 3; RICHARDS – RODGERS 2014: 98). С увођењем аудиолингвалне методе у Индији тврдило се да се „правила граматике боље уче (‘поунутрашњују’) уколико, када их учимо, фокус није на самим правилима, већ управо на оним формама којима се илуструју”, док је комуникативни приступ донео мишљење да „се језички код боље савладава уколико током процеса учења пажња ученика није на самом коду, колико на неком проблему значења или поруке који укључује коришћење кода” (PRABHU 1987: 15-17). Прабу тада сматра интензивно бављење значењем језичког материјала, његово разумевање или адекватно исказивање значења ради непосредно дате сврхе вероватно најзначајнијим условима за апстраховање граматичких структура заступљених у том материјалу. Циљ коришћења комуницирања као педагошке процедуре тј. наставног поступка био би развој унутрашњег (лингвистичког) система код ученика који дозвољава (осигурава) активацију, а у стању је да постигне граматичку тачност.

Приступ учењу језика тиче се првенствено 1) виђења онога што се подучава и 2) сагласности о најбољем начину подучавања (PRABHU 1987: 123). Према Прабуовом разумевању комуникацијског приступа, наставно градиво посматра се у светлу језичке структуре (правила „употребе”) и коришћења језика (успешне употребе научених правила у комуникацији). Прабуова радна група била је мишљења да је тако дефинисано подучавање најефикасније ако се код ученика

изазове „преокупација значењем или задатком који треба извести, што ће као последицу код њега створити жељу за комуникацијом” (курзив Прабу). По њима, схватање о томе како се језик најбоље подучава представља суштинску одлику овог приступа, а то што је на „шта” додато „коришћење” практично је последица оваквог методичког принципа.

Валидност принципа потврдиће његова „способност да осигура интернализацију структура” (курзив Прабу) (ор. cit.) Употребљивост структуре за коју се сматра да је интернализована зависиће свакако и од могућности да се говорник нађе у ситуацији која ће захтевати употребу језика на начин који захтева ту структуру, а којој се може али и не мора прибећи правовремено (*timely retrievability*), уз учешће читавог низа друштвено-економских фактора који одређују околности те особе и оних око ње. Термин везан за комуникацијску компетенцију, која би се делимично могла поистоветити с лингвистичком компетенцијом, налазимо код Ларсен-Фриман (LARSEN-FREEMAN 2003, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 201). Она дефинише „граматизацију” (*grammaring*) не као познавање граматичких правила, већ пре као способност употребе граматичких структура или конструкција тачно, смислено, адекватно у смислу контекстуалне примерености, и креативно.

Џонсон и Литлвуд (1984) су сваки за себе мишљења да је овладавање умећем комуницирања пример стицања вештине које је делом когнитивно, а делом бихевиорално. Литлвуд тврди да

Когнитивни аспект укључује интернализовање планова за адекватно понашање. Код употребе језика, ови планови углавном потичу из самог система језика – укључују граматичка правила, поступак одабира лексике, и друштвене конвенције које управљају говором. Бихевиорални аспект подразумева аутоматизацију ових планова, тако да се у стварном времену могу преиначити у течно комуницирање. Ово се углавном дешава вежбањем претварања планова у комуницирање. (1984: 74, в. RICHARDS – ROGERS 2014: 90-1)

У својој нешто ранијој публикацији о комуникацијском приступу (1981: 6), Литлвуд износи уверење да учење језика мора да почива на комуницирању, уз систематско посвећивање пажње како функционалним, тако и структурним

елементима језика, уз инсистирање на њиховом комплексном међуодносу као битној одредници овог типа наставе. Блиско Хајмсу и Савињон или Каналу и Свејн, овај аутор групише вештине које чине способност комуницирања у четири домена од значаја за осмишљавање наставе. Први је језичко или лингвистичко умеће, тј. способност манипулисања системом језика и његовим спонтаним и флексибилним коришћењем ради исказивања порука које желимо да пренесемо. Треба разумети да су елементи које савлађујемо као део лингвистичког система такође део комуникацијског система, те да на другом нивоу компетенција морамо савладати и њихове комуникацијске функције. Као треће, неопходно је развити вештине и стратегије за делотворно исказивање значења при конкретном општењу. Четврти домен тицао би се друштвеног значења језичких форми и способности да се користе оне које су генерално прихватљиве, а избегавају оне које би могле бити увредљиве.

*

Поредећи резултате тестова ученика француског (граматичких, дискурских и социолингвистичких – усмених, писаних и на заокруживање) с енглеског говорног подручја укључених у систем образовања на француском с резултатима истих тестова изворних говорника француског, Свејн (SWAIN 1985) је довела у питање безусловно схватање Крашенове хипотезе о високом степену разумљивости презентованих језичких информација или садржаја (*comprehensible input*) као каузалној варијабли по питању усвајања језика. Уз слагање с неким другим теоретичарима, закључује да је усвајање језика резултат конкретних интеракцијских и конверзацијских размена које укључују тражење и постизање слагања у смислу разумевања значења од стране свих укључених учесника (ор. cit.: 246-247). Она такође тврди да предмети где се градиво подучава на страном језику пружају мало прилика за стварно општење јер су учесници, наставник и ученици, неравноправни партнери у разговору. Ова тврдња доводи у питање ефикасност интердисциплинарног приступа, који комбинује учење језика и ужепредметне материје.

Тестирани ученици француског којима је енглески био матерњи показали су подједнако умеће у смислу дискурсне компетенције као и изворни говорници, Французи, што наводи Свејн да закључи да презентовање већински разумљивих језичких информација може различито утицати на усвајање језика, у зависности од фокуса презентовања и занимања онога који учи (ор. cit.). Свејн овде успева да докаже да учешће у интеракцији које укључује потврду истоветног разумевања

значења и презентовање већински разумљивог језичког садржаја не значе аутоматски увећавање граматичке компетенције, те да ће пре бити да наша језичка реализација (говор), а не разумљиво презентовање језичких информација, има кључну улогу у том процесу (ор. cit.: 247-249). Налазећи паралелу у усвајању матерњег језика, она тврди да је разумевање семантичке поруке услов за могућност да се покуша с разумевањем граматичке информације, тј. декодирањем форме или структуре употребљене при говору.

Свејн се не слаже с Крашеновом тврдњом да је једина сврха реализације (говора) разумљиво презентовање језичких информација, већ инсистира да се њоме контекстуализује и форсира коришћење језика – кроз реализацију обраћамо пажњу на језичка средства помоћу којих ће се значење саопштити прецизно, кохерентно и примерено, те прелазимо са семантичке на синтактичку обраду, чиме тестирамо хипотезе везане за устројство и функционисање језика (*comprehensible output hypothesis*). У случају анализираних ученика француског, иако нису били ускраћени за презентовање разумљивог језика, нису имали прилике за покушај разумљиве реализације: наставници су разумевали то што су хтели да кажу, користећи језик на минималном нивоу тачности и примерености, кроз интеракцију у којој није било негативних реакција на такву недовољну тачност и примереност.

Следствено увидима претходно цитираних аутора, по питању природе усвајања језика Ричардс и Роџерс налазе теоријска упоришта комуникацијског приступа у хипотези креативне конструкције, теорији интеракције и социокултурној теорији учења (RICHARDS – ROGERS 2014: 91). Језик се учи уколико су присутни следећи процеси:

- интеракција с говорницима циљног језика;
- заједничко стварање значења;
- остваривање смислене и сврсисходне интеракције путем језика;
- узајамно појашњавање значења међу странама укљученим у интеракцију док постижу разумевање;
- учење кроз обраћање пажње на повратне информације које ученик прима у функцији саговорника;
- обраћање пажње на језик који чујемо и укључивање нових форми у умеће комуницирања у развоју;
- покушаји и експериментисање да се нешто каже на различите начине;

- учење као друштвено посредовање између ученика и њихових саговорника, током којег долази до интернализације друштвено усвојеног знања;
- учење у сарадњи с осведоченим носиоцима знања или другим ученицима, кроз заједничко стварање знања (VYGOTSKY 1978);
- учење кроз обострано/вишестрано учешће у дијалогу концентрисаном на структурисане задатке који траже сарадњу (COOK 2008).

*

Скорије методичке оријентације попут пројектне наставе, рада на задацима, партиципативног приступа итд. изричито потенцирају наставу која укључује активности (задатке) које су смислене за ученике и укључују стварну комуникацију (LITTLEWOOD 1981; JOHNSON 1982). С обзиром на суштинску непредвидивост околности које ће од ученика захтевати вежбање у смислу претварања језичких планова у комуницирање, схватање и осмишљавање околности и ситуација које поспешују усвајање језика траже креативност. Разумевање употребе језика као нечег креативног – индивидуалног и непредвидивог – у складу је с виђењем да постоји потреба да се језик при интеракцији гради и надограђује, што је пак у складу с дескриптивним приступом бављењу језиком од стране лингвиста (WILLIS 1996). Утолико наставне активности и процедуре треба конципирати креативно, јер „дискурс не кореспондира с оним што препознајемо на основу већ постојећих правила, већ смо ми ти који га творимо, при чему обично творимо и нова правила” (WIDDOWSON, в. Prabhu 1987: 15-16).

Према Вилис (WILLIS 1996: 13-14), која заговара наставу страних језика кроз рад на задацима, четири фактора успешног усвајања језика су искуство слушања и/или читања језика, језичка реализација, мотивација и настава у формалном окружењу учионице, од чега је овај последњи тек допунски. Ученике треба излагати богатом и разноврсном разумљивом говорном и писаном језику у стварној употреби. Могуће је користити и прилагођен говор, али у ограниченој мери, јер успеху доприноси пре квалитет језичког материјала који се представља ученицима него његов квантитет. Употреба језика значи његово коришћење да би се чиниле ствари, тј. размењивала значења. Ако се од ученика очекује да ће језик користити у стварне сврхе, они га и слушају (читају) и анализирају с више пажње, усвајају социјалне (прагматичке) аспекте употребе језика, те се и труде и постижу више, ако то укључује „јавну” језичку реализацију. При том, ова ауторка упозорава да

приморавање ученика на говор може имати негативне ефекте, али да одглумљени дијалози не задовољавају сврху стварног подстицања на реализацију.

Критика комуникацијског приступа односила би се на наводно одсуство бављења лингвистичким структурама. Донекле разрешујући дилему између поборника формалне тачности и течности у говору, комуникацијски приступ данас инсистира на подједнаком развијању и једне и друге, при чему се не лиши да од других приступа или метода узме све што би помогло развоју и стицању умећа комуницирања. Ово је присутно у бројним савременим методичким оријентацијама, укључујући наставу засновану на задацима (ELLIS 2003, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 150). Као допуна схватањима Вилис, управо поменути аутори инсистирају да се задацима могу потенцирати интернализоване структуре ради постизања њиховог аутоматског коришћења (нпр., коришћење модала и модалних конструкција да се изнесу претпоставке о власнику торбе заборављене у таксију), наглашавати речи или језички елементи у тексту коришћењем визуелних или графичких средстава, а са циљем перцептивне реакције ученика на исте (*input enhancement*), и инсистирати на намерном понављању лексике у тексту тзв. засипањем речима или језичким елементима (*input flooding*).

Ентузијастички тон који прожима велики део глотодидактичке литературе о томе шта би комуникацијски приступ требало да значи у примени потиче од позитивистички настројених настојања лингвиста XX века. Оправданост таквог тона, иако добродошла, упитна је у светлу историје развоја приступа и његових лутања и домишљања. Следеће потпоглавље бави се еволуцијом приступа и описом најзначајнијих метода и приступа усмерених ка комуникацији, блиских или директно потеклих од комуникацијског приступа у његовом најранијем виду.

2.2.Еволуција комуникацијског приступа и методичке оријентације блиске или проистекле из њега

Појавивши се 70-их година прошлог века, комуникацијски приступ постоји већ скоро пола века и у међувремену је еволуирао. Ричардс и Роцерс (2014: 83) тумаче његов развој спрам дешавања у образовном сектору, за који је учење страних језика, посебно енглеског, постало неизоставни циљ, пратећи раст глобалне економије и ширење медијског простора, те незадржив пробој дигиталних

медија. По њима, еволуцији су допринеле и новине код самих наставника језика, унутар струке, под утицајем нових идеја, измењене филозофије образовања, напретка технологије и нових научних парадигми, као реакције на притисак заједнице која тражи што бољу и сврсисходнију праксу и учење.

Ово илуструје већ цитирано сведочанство Прабуа о двома великим променама у домену метода учења енглеског од пре готово четрдесет година. Пишући непосредно о разлозима за смену метода, а посредно и о варијабилности и динамичности процеса усвајања страног језика, Прабу (1987: 12) тврди да „није било јасних доказа да су ученици [радећи по принципима комуникативне методе, прим. ауторке] усвојили [језик] на вишем или нижем нивоу него када су радили према претходној наставној методи [ситуацијској, прим. ауторке], те је могуће да је до незадовољства дошло захваљујући, у великој мери, успоравању интелектуалног момента педагогије у основи структурално-орално-ситуацијске методе и томе што су неки од њених увида изгубили на убедљивости”.

Дакле, Прабу тумачи прелаз са граматичко-преводиачке на аудиолингвалну методу у Индији, те с ње на комуникативни приступ, као новине услед измењеног, потпунијег или комплекснијег схватања наставног процеса, без радикалног одбацивања или ниподаштавања тежњи и циљева претходно доминантне методичке оријентације (ор. cit.: 16-17). Именујући приступ настао органски у склопу пројекта „Бангалор” спроведеног између 1979. и 1984, Прабу је термин комуникативни, који ограничава на најраније, појмовно-функционалне комуникацијске наставне програме, заменио термином комуникацијски, за програм састављен од активности чији је фокус на значењу, за који су он и његови сарадници веровали да ће боље, брже и лакше успети да оспособи ученике да се служе језиком по потреби, ван учионице, уз мање оклевања и уз прихватљиву граматичку тачност (ор. cit.: 122-3).

Рад у учионици енглеског као другог или страног језика пионира ортодоксне варијанте комуникацијског приступа послужио је Вилис (WILLIS 1996) као предлог за методичку разраду концепта наставе засноване на задацима/пројектне наставе, с бројним модалитетима рада који комбинују низ вештина. Ларсен-Фриман и Андерсон (2011: XV) тврде да је учење језика помоћу задатака метод којег истраживања у домену усвајања страног језика највише афирмишу, што је за њих разлог да му посвете читаво ново поглавље у трећем издању књиге *Techniques and Principles of Language Teaching*. Бројни други аутори доживљавају ову методичку

оријентацију као модел организације наставе који се заснива на интеракцији, размени информација и потенцирању афективног домена, и који допушта поштовање бројних начела која би требало да карактеришу наставу која ће резултирати усвајањем језика.

Вилис налази упориште за свој троделни модел наставе засноване на задацима у чињеници да се у формалном систему образовања појединци често сматрају „безданним случајевима” због неуспеха да савладавају језик, што они ипак успевају у условима стварног живота (1996: 4-5). Неки од разлога за неуспех су превелика посвећеност граматички и писаним материјалима и провера наученог кроз потенцирање текстова и граматике, уз повратни ефекат на садржај наставе, посвећивање мало времена причању – уз доминацију наставника у тој функцији – и инхибираност адолесцената и одраслих да говоре. Ово сведочи чињеници да до промена у учионици долази споро, упркос напорима примењених лингвиста и глотодидактичара. Ипак, не јењавају настојања да се комуникацијски приступ додатно „затегне” у смислу теоријских и практичних смерница, на шта указује чињеница појаве и формулације све контекстуалнијих приступа, попут партиципативног (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 165-180).

Илустрације тока наставног процеса током пројекта „Бангалор” и његово промишљање и теоријско апстраховање од стране пројектног тима, те како су те тековине инкорпорирани у разраду приступа заснованог на раду на задацима од стране Вилис, наводе ауторе попут Ричардса (RICHARDS 2006) да временски скорије методичке оријентације сматрају органски пониклим из комуникацијског приступа. Циљ приступа од почетка су умеће комуницирања, уз организацију наставе тако да интегрише основне језичке вештине, признавање међузависности језика и комуницирања, и виђење језика као средства преноса различитих видова информација, тј. остварења намера или циљева говорника (RICHARDS – RODGERS 2014: 85-6). Најразличитије околности његове примене су, у повратној спреси, 90-их година прошлог века довеле до гранања на друге, специфичније видове организације наставних програма и часова. Поред рада на задацима, ту су, уз бројне друге, и пројектна настава и настава заснована на интердисциплинарном приступу, тј. комбинована настава ужепредметне материје и језика (*content-based instruction*, *CBI*, тј. *content and language integrated learning*, *CLIL*), што је само потврдило виталност и пластичност теоријски широко постављеног, универзалног одређења комуникацијског приступа (RICHARDS 2006: 22).

Поредећи комуникацијски приступ с приступима и методама који су му претходили, Ричардс и Родерс указују на потешкоће прецизне класификације и дефиниције методичких оријентација које су их њега произашле (2014: 21). Они се у својој класификацији и анализи руководе схватањем америчког примењеног лингвисте Антонија да је приступ увек аксиоматски и описује природу језика и учења, метода процедурална, а техника трик или стратегија којом се постиже конкретан циљ у учионици. У случају комуникацијског приступа, Ричардс радије говори о његовој еволуцији кроз потенцирање и трансформацију појединачних конститутивних елемената којима се приступ реализује, попут програма учења, избора и начина коришћења материјала, или структурисања интеракције. Тако се у класичној фази његовог развоја до 90-их инсистирало на бављењу појмовима или концептима и функцијама уместо граматичким структурама, у наредној на анализи потреба ученика, док је у најскорије време приступ обogaћен групним радом, коришћењем задатака у настави и активностима сазнавања/дељења информација (RICHARDS 2006: 6-13).

По Ларсен-Фриман и Андерсон, методичке оријентације произашле из комуникацијског приступа нису довољно једнозначне да би задовољиле услове да буду класификоване било као приступи, било као методе (2011: 131-132). Дотичући се проблема категоризације приступа учењу заснованих на задацима и на садржају, као и партиципативног приступа, ове ауторке их сматрају варијантама „ригиднијег” схватања комуникацијског приступа, јер сва три инсистирају на учењу језика кроз говор на том језику. По њима, они не представљају тек „врсте силабуса” или наставних програма. Истовремено, оне указују на потешкоћу јасног разграничења садржине од метода, тј. употребе задатка као јединице садржине и метода при њиховој реализацији.

Још 1984. Хауат (HOWATT 1984: 287, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 131; LITTLEWOOD 2013: 4) пише о две варијанте комуникацијског приступа, од којих „слободнија” допушта традиционалне технике попут објашњавања, вежбе репетиције са и без супституције и дискусију у форми питања и одговора, односно контролисано и аналитичко учења (Литлвуд је вероватно у праву када каже да се уџбеници пишу и штампају управо захваљујући постојању ове блаже варијанте).

Друго, ортодоксно и ригидније схватање приступа препознаје учење искључиво кроз активности комуницирања, као говорење на језику којим се говори ради учења (LITTLEWOOD 2013: 9-10), што је кључни принцип каснијих методичких

оријентација комуникацијског приступа. Литлвуд такође предлаже да се уместо израза комуникацијски приступ користи синтагма *учење усмерено ка комуницирању* (*communication-oriented language teaching*), у светлу потребе развоја глотодидактике пријемчиве за контекстуалне специфичности (LITTLEWOOD 2004: 325, в. ор. cit.: 11). Контекстуализација приступа значила би узимање у обзир културе, окружења и уверења, вредности и праксе наставника, а основна јединица наставе били би задаци комуницирања. Такође изводи закључак о потреби за приступом изразитије методичке интегрисаности, на трагу поменутих и бројних других теоретичара.

Њунан (NUNAN 2004: 12) синтетички тумачи различите ауторе и препоруке, међу којима и текст *Заједничког европског оквира за живе језике*, те говори и о учењу кроз теме и садржај/интердисциплинарни приступ, уз давање предности другој оријентацији јер интегрише вештине, подстиче активно учење и бира садржаје према жељама и потребама ученика, итд. По питању општих поставки учења кроз рад на задацима, Њунан је истог опредељења као и Литлвуд. Истиче комуникацијски приступ, али наглашава усмереност ка производу колико и ка процесу, тумачи природу учења у конструктивистичком кључу и подцртава неопходност искуственог учења, уз постављање ученика у средиште наставног процеса, што мора имати утицаја на садржај програма, методе и вредновање.

Позивајући се на низ аутора, Њунан дефинише кључне принципе који морају бити у основи приступа настави кроз рад на задацима: трансформација знања, а не његово преношење; рад у малим групама; приступ садржају који је целовит пре него уситњен, статичан и хијерархијски структурисан; процес а не производ, који уз то промовише самоусмеравање у учењу, уместо усмеравања и контроле од стране наставника; стварање и јачање унутрашње а не спољне мотивације; и учење како да се учи, те развијање способности за самопреиспитивање, као и социјалних и комуникацијских вештина (ор. cit.: 12).

Методичка оријентација која задовољава услове које наводе Литлвуд и Њунан, а која се потенцира у формалној настави, јесте настава заснована на садржају (*content-based instruction, CBI*), односно настава ужепредметне материје и језика (*content and language integrated learning, CLIL*). Она инсистира на искуству ученика, садржају који је истовремено релевантан за конкретан предмет који се изучава у школи као део наставног плана и занимљив ученицима, и потенцирању инструмената подршке когнитивним процесима у смислу усвајања и предметне

садржине и језика. Језик се доживљава као средство а не као циљ, лексика усваја контекстуално, а структуре користе при обављању задатака; интегрални део рада тиче се изучавања организације академских текстова (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 138-9). Технике од значаја у смислу правоверније реализације наведених принципа су и приступ језичког искуства, писање као процес и дијалогски дневници (op. cit. 142-3).

*

Задатак овог потпоглавља био је да укратко укаже на главне правце развоја комуникацијског приступа, које је најцелисходније гледати у светлу тренутно доминантне парадигме о времену након метода, у којем више не трагамо за јасно дефинисаном методом, већ систематично примењујемо у пракси проверене и потврђене принципе, уз свест о разноликости оних који уче језике, места, сврхе и времена које им је на располагању за учење (BROWN 2000: 39-40).

2.3. Наставни програми (силабуси) према принципима комуникацијског приступа у дијахроној перспективи

Развој комуникацијског приступа може се разумети и видљив је кроз еволуцију наставних програма учења који су служили и служе као мапе његове реализације у стварним условима учионице. Овде се представља путања пређена у том смислу, од изразито централно дефинисаних програма, одозго, у нашим условима од стране министарстава или педагошких завода, до оних који се данас, у идеалном смислу, формулишу децентрализовано и ствар су договора оних који непосредно учествују у процесу подучавања језика.

Комуникацијски приступ конституисан је захваљујући раду Савета Европе на осмишљавању алтернативних метода учења језика, у политички дефинисаној тежњи да грађани Европске економске заједнице савладавају језике других земаља чланица ради лакшег економског и културног повезивања (RICHARDS – RODGERS 2014: 84). По Савињон (2002: 1), ово је, у практичном смислу, диктирала све већа маса радника на привременом раду у иностранству, а у смислу формулисања програма учења препоручила богата британска лингвистичка традиција, чији су описи понашања у домену употребе језика укључивали како језичке, тако и друштвене околности. На основу студија потреба европских грађана, група

стручњака почевши од 1971. почела је са формулисањем јединично-кредитног наставног програма, чији сваки део или јединица одговара појединачној конкретној потреби ученика и системски се односи према свим другим деловима (ЕК – ALEXANDER 1980: 6, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 84; LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 115). Аутентични материјал који се нашао у првој из серије везаних публикација издатој 1975. године преузет је од Вилкинса (ЕК 1975: 1 (10)), а кључан је, по писању Ричардса и Роџерса, за обликовање најранијих програма учења по комуникацијским принципима, оних заснованих на појмовним категоријама и категоријама функције комуницирања.

У првој верзији документа из 1975. дефинисане су ситуације у којима би ученик могао да се снађе на циљном језику након годину дана, тј. након 100-150 сати учења (ЕК 1975: 8 (17)), кроз опис могућих друштвених и психолошких улога у интеракцији, окружења и тема (нпр., представљање себе, односи с другим људима, итд.). Дефинисани су и низови језичких активности (нпр., највероватнији одговори на питање које је поставио сам ученик, попуњавање конкретних формулара, итд.), теме – описи понашања, и повезани појмови, те језички облици, а описан је и потребан степен вештине и наведен у целости лексикон од 1500 енглеских речи за које се очекује да их ученици савладају било за потребе рецепције и реализације, или само рецепције на овом нивоу компетенције.

Вилкинсонов допринос овом документу пример је функционалног силабуса, којим су дефинисане функције попут пружања и тражења чињеничних информација, изражавања и сазнавања интелектуалних, емоционалних и моралних ставова, обављање практичних послова и радњи, и слободног дружења (ЕК 1975: 19 (28)), те општи појмови или концепти везани за, нпр., ентитете или својства и одлике (егзистенцијалне: постојање/непостојање; присуство/одсуство, итд.) (ор. cit.: 29 (38)). Спецификације основног нивоа функционалног познавања језика за потребе комуницирања (тзв. *threshold*) допуњене су у издању из 1980. године (ЕК – ALEXANDER 1980, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 93) могућим разлозима за учење, потребним дискурсним и реторским вештинама, и наводима пожељне варијанте циљног језика.

Вилкинсонов предлог појмовно-функционалног програма доживео је критику због своје оријентације према производу учења, уместо самом учењу (WIDDOWSON 1979: 254, в. RICHARDS – ROGERS 2014: 93-4). Према Видоусону, појмовно-функционалне категорије непотпуно и непрецизно описују појединачна

семантичка и прагматичка правила која нам служе као референтне тачке у комуницирању, а да бисмо разумели комуникацијске процесе, морамо се бавити дискурсом. На основу прегледа литературе објављене до средине 80-их година прошлог века, Ричардс и Роџерс наводе поделу на 6 типова наставних програма, који указују на прелаз од структуралистичке ка комуникацијској организацији, од простог додавања функција комуницирања силабусима ранијег типа, до програма осмишљених од стране ученика (YALDEN 1983, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 94), те поменуто поделу на слободније или флексибилније и ригидније конципиране програме (HOWATT 1984: 279, в. RICHARDS – RODGERS 1986: 66), у складу с крилатицом „говоримо језик да бисмо га научили”.

Пијефо (PIERRO 1981: 8, в. RICHARDS – ROGERS 1986: 73) говори о циљевима наставе усмерене ка развијању умећа комуницирања по следећим нивоима: 1) ниво интеграције и садржаја (језик као средство изражавања); 2) лингвистички и инструментални ниво (језик као семиотички систем и предмет учења); 3) афективни ниво међуљудских односа и понашања (језик као средство исказивања вредности и судова о себи и другима); 4) ниво потреба појединца за учењем (допунско учење засновано на анализи грешака); и 5) општи образовни ниво изванлингвистичких циљева (учење језика као део школског образовног програма).

Значајна је подела на тзв. синтетичке и аналитичке програме наставе страног језика (WILKINS 1976, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 149), која суштински одређује природу методичких иновација под окриљем комуникацијског приступа. За разлику од синтетичких програма, који прецизирају граматичке структуре, лексику и функције које треба испредавати од лингвистички простијих ка сложенијим, аналитички програми конципирају се у складу са сврхама учења и начинима општења којима се те сврхе испуњавају, кроз обраду текстова одговарајуће садржине. Ове методе или оријентације су претходно дефинисане у смислу да наставник може да бира технике и облике рада који му одговарају из репертоара онога што му је на располагању, али садржај није одређен унапред. Ларсен-Фриман и Андерсон тврде да истраживања у домену усвајања страног језика потврђују да ученици заиста тако уче, индуковањем лингвистичких информација из примера или узорака текстова на којима раде, док појединачне елементе језика усвајају када за то буду спремни.

По Прабуу (1987: 88-89), наставни програм мора бити процедуралног типа, те као такав дефинисати и категорисати врсте задатака према следу. Дајући

аргументе у корист процедуралне доследности у односу на превасходно структуралне или појмовно-функционалне програме, износи тврдњу да су макар појмовно-функционални програми у индијском контексту значили губитак систематичности у подучавању граматике, али не у корист семантичке систематичности, која је могла бити целисходнија у учионици страног језика у европском контексту (ор. cit.: 14), указујући тиме на разнородност потреба, а тиме и циљева и оптималних принципа организације програма. Он закључује да је, барем у индијском контексту, комуницирање у учионици кроз активности фокусиране на значење (тј. процес задовољавања или одговора на потребу да се нешто разуме или саопшти смислено) евентуално добро средство за развој граматичке компетенције, неvezано за питање развоја функционалне или друштвене примерености језика у употреби.

Ричардс и Роџерс (1986: 75) наводе пример националног програма учења енглеског који је Малезија увела средином 70-их година прошлог века, с три општа циља разбијена у 24 ужа, организована према наставним областима, где су за сваку од области дефинисани исходи или производи. Те производе чине разумљиве информације у усменом или писаном виду, које могу бити и нелингвистичке природе (у виду писма, упутства, поруке, извештаја, карте, итд.). Производ или исход је резултат успешно извршеног задатка, нпр., преноса информација, а задатак се може представити као низ подзадатака, попут разумевања поруке или постављања питања да би се нешто разјаснило. За сваки производ предложено је неколико ситуација, као и спецификације интеракције међу ученицима. Помоћу ових ситуација, те додатних које осмисли наставник, развијају се интеракцијске и комуникацијске вештине ученика.

Позитивни закључци научника и добре намере које истичу у својим радовима по питању смерница које би требало да обликују наставне процесе чине се константом у смислу да инсистирају на њиховој промишљеној, недогматској и контекстулизованој примени у учионици. Ван Ек је још далеке 1975. написао да нема расправе око тога треба ли интензивне и разноврсне активности радне групе Савета Европе усмерене ка комуникацијском програму учења језика униформисати у смислу једног монолитног система, већ да је њихова жеља, сасвим супротно од тога, да помогну наставницима и педагозима да анализирају потребе својих ученика, и на основу тога свесно и експлицитно дефинишу циљеве учења, који ће бити исто онолико разноврсни колико и животи тих ученика (7-8). Наставља се рад

на *Заједничком оквиру*, који је у овом тренутку развоја глотодидактике можда боља смерница онима који се баве израдом стандардизованих програма учења, материјала и тестова него онима који се руководе изразито специфичним потребама ученика и околностима учења.

Без обзира ради ли се о настави општег енглеског или ужим, специфично дефинисаним потребама ученика, циљевима курса операционализује се појам комуникацијске компетенције – тј. умећа комуницирања – кроз конкретне описе исхода учења (RICHARDS – ROGERS 2014: 91-2). Курс општег енглеског може се базирати на темама, функцијама или вештинама, што се рефлектује кроз циљеве, али тамо где постоје конкретне потребе, наводе се детаљи везани за околности, као и потребе везане за конкретне вештине. У том смислу, а у складу с променама парадигме у времену након метода, потребно је консултовање и аутора који говоре о принципима организације програма учења који укључују много више димензија од чисто лингвистичке, па чак и комуникацијске.

Настава заснована на задацима и пројектна настава идеално су изразито контекстуално одређене и инстинктивне по питању дефинисања програма учења. Њихов потенцијал је у томе што кроз излагање језику и учешће (реализацију), кроз игре и решавање проблема тј. задатака, олакшавају учење како деци, која лакше имитирају, уче напамет и генерално су мање инхибирана по питању говора, тако и одраслима, који се више ослањају на когницију и метакогницију, те анулирају разлике у нивоима интелектуалних способности какве се обично траже и награђују у школи, као и између психолошких специфичности попут интровертираности и екстровертираности (WILLIS 1996: 9-10). Иако је овај модел структурисања наставе интегративан по оријентацији, он у свом најширем виду свакако узима у обзир и аналитичке типове ученика, уз максимални учинак постигнут комбинацијом свесног напора усмереног ка учењу (нпр., помоћу писања нових речи) и стварања услова да се ученик нађе у ситуацијама које ће га мотивисати на интеракцију и експериментисање с говором.

Савињон (2002: 11) предлаже пет компоненти које треба узети у обзир приликом дефинисања програма учења језика. У питању је пет тематских скупова активности или искустава који се тичу коришћења језика, а који могу послужити за категорисање стратегија подучавања ради побољшања умећа комуницирања. Наведене компоненте не траже хијерархијско структурисање нити му подлежу, а могуће их је комбиновати на начине који могу бити корисни за ученике. У питању

су следеће компоненте, чији називи пре подсећају на наслове поглавља него на ставке неке званичне номенклатуре: 1) језичке вештине/умеће (*Language Arts*); 2) језик са сврхом (*Language for a Purpose*); 3) мој језик, то сам ја: индивидуално коришћење другог језика (*My Language Is Me: Personal Second Language Use*); ти буди..., а ја ћу бити...: драмске вештине (*You Be . . . , I'll Be . . . : Theater Arts*); и ван зидова учионице (*Beyond the Classroom*).

Прва компонента, језичке вештине, тиче се онога што се традиционално подучава као фонологија, морфологија и синтакса, те лексикологија, а Савињон не искључује као нецелисходне ни најтрадиционалније начине рада и увежбавања језичких структура и лексике из репертоара граматичко-преводачке методе, додајући им и граматичке игре. При том, упозорава да ова компонента не може чинити једино средство решавања питања учења језика.

За разлику од прве компоненте, која служи анализи језика, друга је једнака његовом искуству, а тиче се његове употребе ради стварног, непосредог комуницирања. Она дозвољава бављење смислом, и колико год се потребе ученика за комуницирањем чиниле неспецифичним, материјале треба бирати и организовати тако да им омогуће смислено коришћење језика (ор. cit.: 12). Ово се природно дешава у контекстима где је циљни језик истовремено и језик наставе, дакле, у статусу је другог језика. Сличне могућности пружа и образовање у школама где се сва настава изводи на страном језику, а када су у питању једнојезични контексти, највише потенцијала нуде интердисциплинарни приступ и приступ кроз рад на задацима.

Трећа компонента тиче се формирања елемената идентитета код ученика везаних за нови језик. Развој комуникацијске компетенције ангажује ученике без обзира је ли њихова мотивација интегративна или инструментална, а програми учења сем когнитивне морају имати и афективну компоненту, те ангажовати и интелектуалну и психолошку страну личности, јер успех у учењу има везе са ставом према ономе што се усваја. Ово се постиже могућношћу избора при учешћу у активностима – одабира да се, нпр., у условима рада у групи не руководи групом и не буде секретар/извештач, или да се он сасвим избегне и уместо тога индивидуално ради на задацима, ако се ученик боље осећа у тој улози (ор. cit.: 12-3).

Поштовање према ученику допушта му индивидуално изражавање себе и своје личности, што недостаје првој компоненти, а не подразумева се код друге. Овом компонентом тражи се да наставник „пречује” грешке, и више од тога – да не

намеће идеал реализације изворних говорника, чак и ако се сам понаша и служи као модел у том смислу. Ученици морају сами да откривају оне димензије своје личности које настају или се развијају захваљујући изражавању на циљном језику. При том, неопходно је да се осећају добро у вези с тим новим димензијама, што некад изискује да при интеракцији на страном језику задрже извесну дозу формалности због које се њихова реализација регистром и тоном разликује од онога што називају из стенограма или чују из снимка разговора изворних говорника, ако се они користе као модел језика.

Четврта компонента, драмске вештине, тиче се социокултурних правила примерености понашања и говорења или писања у конкретним улогама. Нове улоге изискују вежбу и свест о томе како други тумаче оно што бисмо хтели да им пренесемо. Активности које могу послужити у учионици страних језика у том смислу су играње улога према сценарију, драмске импровизације, симулације, па чак и пантомима, а вредне пажње су и технике јачања веза између чланова ансамбала преузете из позоришта, којима се ученици навикавају на идеју учешћа у драмским ситуацијама (ор. cit.: 15).

По питању пете компоненте, Савињон наглашава да је учење у учионици тек проба, а да се стварна представа – наставак учења – дешава ван ње. Улога наставника је да помогне ученицима да открију начине како да истражују оно што их занима или има везе с њиховим потребама, у домену циљног језика, у простору стварног света. У условима учења нематерњег језика у изворном окружењу, само то окружење садржи бројна јавна дешавања која омогућују продуктивно искуство и обраду језика с којим се долази у додир. У једнојезичним заједницама, потребно је ослонити се на производе културе – радио, телевизију и штампане изворе, те све више на интернет, који може послужити као средство сазнавања најразличитијих информација, распореда и места дешавања, извора, трошкова и описа (ор. cit.: 15-6).

Модел по Савињон могуће је учитати у пет модуса које предлаже Кумаравадивелу (KUMARAVADIVELU 2003) на путу реализације тзв. партиципативног истраживања као средства персонализације рада у учионици, тј. делимичног пребацивања терета организације наставних процеса на ученике. Један од модуса тичао би се коришћења материјала чији су аутори ученици (нпр., исечака из новина – вести у било ком облику, или нечега што су ученици сами написали)

(ор. cit.: 59-60). То би повећало њихов креативни допринос организацији и извођењу наставе, а они би узели учешћа у осмишљавању часа.

Други модус су заједнице учења, које би укључивале наставнике, ученике, чланове њихових породица и активисте у конкретној заједници, који би наступали у улози мини-етнографа. Заједнице би имале за циљ виши степен друштвене повезаности, а њихови чланови се међусобно помагали с циљем подизања самосвести и напретка. Следећи модус тицао би се размене информација – искустава и утисака – везаних за конкретне опште теме, са заинтересованим члановима заједнице учења, које наставник може искористити као основу за наставне активности, чиме ће директно повезати учионицу са ширим друштвеним процесима, онако како их ученици виде, блиско партиципативном приступу учењу језика.

Кумаравадивелу предлаже и интеракцију на циљном језику у школи и ван ње, уз повратну информацију у школи, кроз писање извештаја о истој у случају почетника и оних на нижим ступњевима познавања језика, док би од напредних могло да се тражи да промишљају друштвено устројство коришћења језика у смислу моћи и престижа. Следећи модус, који се надовезује на претходне, тицао би се навикавања ученика да пишу дневник на теме и о стварима које их се тичу непосредно, нпр., у циљу развоја осећаја код себе ко су, о односу према спољном свету, властитим и туђим реакцијама на проблеме везане за друштво и културу, опажањима везаним за усвајање циљног језика и комуницирање на истом, итд.

Наведеним описима наставних програма учења страног језика илустрована је њихова трансформација од чисто лингвистичких, који су за циљ имали лингвистичку компетенцију, ка социолингвистичким, од којих се очекује да ће помоћи у развоју социолингвистичке компетенције ученика. Иако су делом били партиципативни и на почетку, захваљујући анализама потреба спровођеним међу припадницима различитих група и популација које су аутори програма имали на уму, премда уз изразите увиде лингвиста, наставни програми (силабуси) сада су изразито партиципативни и инсистирају на поштовању контекста и личности ученика.

2.4. Проблеми у примени комуникацијског приступа и конструктивизам као битна одредница његовог измењеног схватања

Немогућност правоверне примене конкретних смерница изведених према принципима комуникацијског приступа довела је до његовог измењеног виђења у последњих неколико деценија. Различити аутори различито групишу разлоге неуспешности приступа у конкретним контекстима (LITTLEWOOD 2013: 5-6). Говори се о концептуалним ограничењима, тј. сукобу с локалним вредностима и његовом погрешном разумевању, ограничењима на нивоу учионице (организација разреда, недоступност материјала и помагала, разним аспектима који се тичу наставника и ученика), те друштвеним и институционалним ограничењима (наставним плановима и програмима, као и начинима вредновања). У другим случајевима, ови проблеми везују се за факторе наставника, ученика, образовног система и метода.

Проблем недоследности примене приступа и метода илуструје Прабу (1987: 119-121). Додатак Iб у књизи *Second Language Pedagogy* индикативан је у смислу порицања вероватноће једнообразног разумевања, од стране било којег броја наставника, било којег упутства или појашњења принципа према којима се неки метод или приступ реализују у пракси, тако да је варијабилност реализације пре правило него изузетак. Описи огледних часова у наведеном додатку показују примену структурално-орално-ситуацијске методе у њеном најштуријем виду, од простог читања реченица од стране наставника и њиховог понављања, до демонстрације која укључује цртање по табли и коришћење низа предмета, уз примену читавог опсега вежби репетиције и искорак ка облицима рада који подсећају на телесну методу (*Total Physical Response*). Посматрачи описаних часова закључују да чак и када су наставници униформно обучени за примену неке методе, њихова ефикасност у учионици зависиће од њихове личности и домишљатости, тј. маштовитости при представљању језика ученицима и помоћи око његовог усвајања.

Елис проблематизује способност комуникацијског приступа да гарантује усвајање језика захваљујући наводној равнотежи пружања улазних језичких информација (*input*) и реализације (*output*) (1994: 602-604). Он пореди резултате истраживања с почетницима или испитаницима на релативно ниском нивоу компетенције који иду у прилог наведеној тврдњи, са студијама које нису нашле

или потврдиле такву узрочно-последичну везу. Негирајући Крашенове (1982) тврдње о успеху програма ураћања у циљни језик (према SPADA – LIGHTBOWN 1989 и ELLIS 1992б), он закључује да стварање прилика за смислену комуникацију помаже почетницима да развију своје умеће комуницирања и има за исход језичке способности које се суштински не разликују од постигнућа традиционалном наставом језика која се фокусира на структуру/форме (граматику). С друге стране, иако настава организована по принципима комуникацијског приступа има потенцијала за развој тачности и дискурских вештина, она не значи аутоматски могућност развоја лингвистичких и социалингвистичких компетенција на високом нивоу, што чак нема изричито везе с учионицом као наставним контекстом, већ с немогућношћу ученика да искористе све лингвистичке информације које им се пружају (*input*).

У светлу претходно написаног, разумљиви су позиви на комбиновани приступ образовању наставника, кроз упознавање с дијапазоном метода, али и инсистирање на њиховом интуитивном, смисленом и креативном прилагођавању како би се остварила стварна комуникација с ученицима. По Ларсен-Фриман и Андерсон (2011: XVI), реч „метода” је недовољно одређена и изразито конотативна. Оне методе схватају као хомогене скупове принципа повезане с конкретним техникама и процедурама, који у себи садрже концептуалну и оперативну компоненту, чак и када се могу сматрати тек методичким иновацијама. Ове ауторке изједначавају двојство техника и принципа с поступањем наставника у учионици и мислима које управљају тим поступцима – уверењима, ставовима, вредностима и спознајама (ор. cit.: 1), и радије су става да однос између науке или теорије и процеса у учионици треба посматрати и поставити тако да се пракса преводи у теорију, уместо да се теорија оваплоћује кроз праксу (ор. cit.: X-XI).

У истом духу, Кумаравадивелу заговара параметар партикуларности као један од стубова језичке педагогије у времену након метода, тврдећи да је педагогија, тј. настава – слично политици – увек сва локално профилисана (2001: 539). Он верује да се локални услови и потребе могу изједначити с оним што је доживљено и проживљено локално, те цитира Колмана (COLEMAN 1996: 11), који каже да педагошки приступи који игноришу проживљена искуства негирају уверења људи до те мере да доводе до отпора учењу и у збиру га онемогућују. Таква партикуларност, каже он, не постоји, већ се до ње стиже, тј. постиже се – истовремено је и процес и циљ.

Овакво виђење односа глотодидактичке теорије и праксе наставе језика кореспондира с начином на који је била концептуализована настава енглеског у индијским школама у склопу пројекта „Бангалор”, уз конструктивистичко схватање природе учења од стране тима који га је реализовао (PRAVHU 1987: 16-7). Пројекат „Бангалор” није био осмишљен као експеримент који би емпиријски потврдио сврсисходност или успешност неке конкретне, унапред одабране методе, већ се тицао операција – рада у учионици *ради* развијања методе и њеног разумевања (ор. cit.: 3, курзив С. Митић). Упркос тврдњи да је настава била конципирана као реакција на изворну варијанту комуникацијског приступа, ови педагози су се водили убеђењем да је учење контекстуално и органско, блиско социо-конструктивистичким схватањима Виготског. То их је удаљило од изворне појмовно-функционалне оријентације комуникацијског приступа, чинећи њихову праксу најранијим описаним видом наставе засноване на задацима. У том смислу, одлука да приступ оделе од праксе која му је претходила тиме што ће га назвати „комуникацијским” уместо „комуникативним” (*communicational / communicative*; ор. cit.: 16-7) далеко је од номиналне.

Прабуово противљење посматрању наставе страних језика на начин који допушта лака уопштавања и догматске прескрипције смерница изразито је на трагу конструктивизма. Истичући непримереност експеримента као оптималне методе истраживања у учионици страних језика, он формулише три кључна проблема, од којих су макар два и даље актуелни. Као прво, вредновање језичког умећа тиче се подстицаја да се испољи неко конкретно језичко понашање, чиме се пак не расветљава однос између тиме испољеног понашања и језичког умећа које се демонстрира у околностима природне употребе језика. Као друго, он сматра развој језичког умећа интегралним или органским процесом, чије се различите фазе не могу измерити спрам табела норми очекиваног постигнућа. Трећи проблем тицао би се немогућности изричитог повезивања било чега научног с било којим конкретним чином подучавања, јер је могуће учење мимо онога што се подучавањем намеравало, док је немогуће закључити је ли нешто научно захваљујући подучавању или упркос њему (ор. cit.: 8-9). Отуда је настава у склопу пројекта организована и прилагођавана у ходу, у складу с непосредно перципираним потребама ученика.

Модел организације наставе кроз рад на задацима који предлаже Вилис има потпору у комбинацији хипотеза о увек јединственој структури међујезика ученика

(KRASHEN 1981) и природној организацији језика или реда у језику, који допушта „правовремено” усвајање конкретних форми. Ово у пракси значи да је подучавање на нивоу разреда према строго дефинисаном структуралном или лексичком програму учења у смислу истовременог и подједнако ефикасног задовољења потреба свих ученика у ствари немогуће. Вилис закључује да вреди научити ученике да неку структуру препознају и репродукују, те цитира Прабуа, који каже да је број структура у било којем језику толики да никакав лингвистички опис истих (а тиме ни на њему заснован наставни програм) не може и не сме претендовати на свеобухватност у том смислу (Willis 1996: 6). Систем међујезика ученика преуредиће се да створи место за структуру на коју је некада претходно скренута пажња онда када он буде спреман за то, што се може очитовати током слободне језичке реализације, слободног говора, у тренутку који је немогуће претпоставити.

Ричардс и Роџерс нас још 1986. упознају с инсистирањем неких поборника комуникацијског приступа на потпуном укидању програма учења језика и предлогу да се настава организује на основу потреба и стварног нивоа језичког умећа појединаца, који најбоље познају себе, напредују својом брзином, и морају имплицитно да створе своје програме учења (RICHARDS – RODGERS 1986: 94). Кумаравадивелу релативизује – ако не и обеспредмећује – значај наставних програма, уџбеника и материјала, и припремање часова од стране наставника, колико год да су они, као документи, осмишљени пажљиво, иновативно или креативно, и међусобно усклађени (2003: 45). По њему, могуће је да ниједна од ове три ставке не гарантује стварање или коришћење прилика за учење. Тешко је са сигурношћу потврдити да оно што се дешава у учионици представља прилику за учење, те да ће она још бити и искоришћена од стране ученика; наиме, оно што је сазнатљиво су „перцепције наставника о створеним приликама за учење” и „перцепције ученика о искоришћеним околностима за учење (ор. cit.: 71). Припремајући наставу, наставници се фокусирају готово искључиво на оно што се подучава, што се у стварности разликује од онога што је могуће научити или је доступно за учење, а што је „резултат интерактивности збивања у учионици” (ALLWRIGHT 1981: 7, в. ор. cit.: 45-6).

Под условом да наставу карактерише висок степен интерактивности, стварна дешавања у учионици неизоставно преиначују програм *подучавања*, који са собом доноси наставник, у програм *учења*, који одговара како наставнику тако и ученицима (KUMARAVADIVELU 2003: 47). Овај аутор такође је мишљења да будуће

наставнике треба образовати како да управљају општењем у учионици у циљу стварања могућности за учење, уместо како да користе наставне технике, пишу припреме, користе уџбенике и прате циљеве наставног плана. Учесће ученика изједначава се с уношењем сопства у наставни процес; постављањем питања или тиме што просто нешто кажу, ученици можда стварају прилику за учење, чак и када се чини да то нема никакве везе с темом којом се разред бави у том тренутку (ор. cit.: 49). Док говоре, ученици који уче страни језик не размењују просто информације с говорницима тог језика, већ непрестано организују и преорганизују властита осећања и однос према заједници и друштву. У том смислу, „улагање у језик који се учи је истовремено и у улагање у идентитет ученика, идентитет који се стално мења у времену и простору” (NORTON 2000: 10–11, в. ор. cit.).

Равноправност у интеракцији тичала би се начина на који наставник води разговор и маневрише тематски, што би укључивало три нивоа – интеракцију као текстуалну активност, чиме се наглашавају формални концепти, интерперсоналну, где је фокус на конверзацијским сигнаlima, и идеациону, чиме се ставља акценат на пропозицијски садржај – три димензије које омогућују стварање „плодне” атмосфере у којој ученици могу да обогате свој лингвистички репертоар, побољшају конверзацијске способности и поделе лична искуства (KUMARAVADIVELU 2003: 114-115). Говорећи о значају интеракције за развој језичког умећа на страном језику, Кумаравадивелу наглашава значај интеракцијског и идеационог аспекта разговора у учионици наспрам чисто формално-текстуалног. Он указује на искључивост и недостатност Крашенове хипотезе о разумљивом коришћењу и представљању језика, које подразумева пасивну улогу ученика и линеарност учења, и радије даје предност виђењу учења Виготског као чина општења који самим својим током формира и обликује како путању, тако и начин на који се остварују и општење и учење. Овај аутор истиче идеациони аспект, тј. оно што ученици кроз језик или претпостављено умеће говора доносе у погледу спознаја и емоција везаних за спољни свет.

Анкетирање ученика по питању ставова једна је од могућих микростратегија које Кумаравадивелу предлаже ради откривања неподударања између онога с чиме ученици и наставници улазе у учионицу. Пример упитника који он даје (2003: 97-98) формулише, кроз исказе који се вреднују помоћу скале од 1 до 3, однос ученика према наставнику као носиоцу ауторитета, те слободу и мотивисаност ученика као појединца да слободно учествује у наставном процесу, или га чак креира с

наставником, а изражава се општењем на часу страног језика. Искazi се тичу и транспарентности наставних циљева, имања гласа у учионици, техника исправљања, како од стране наставника, тако и од стране других ученика, итд.

Овде је потребна једна ограда: одговори на овакве исказе могу бити психолошки специфично обојени и тако би се морали и тумачити. Могли би се сматрати слободним од психолошког утицаја у односу наставник-ученик ако би се упитник дао на првом часу, пре него што ученици упознају и навикну се на наставника, тј. пре успостављања динамике општења у разреду.

За Ларсен-Фриман и Андерсон (2011: IX) наставна активност комплексна је утолико што је физичка, друштвена, политичка, историјска и културна – што би се могло назвати димензијама заједничке, објективне реалности – те истовремено ментална, лична, искуствена и духовна, као и емоционална и бихевиорална, у додиру двеју или више субјективности. Ове димензије скупа обликују и прожимају различите доживљаје наставе код наставника и ученика као учесника, те евентуално и вањских посматрача, а ток наставе и живот у учионици, онако како их перципира и поунутрашњује појединачни субјект, као нешто што измиче опису, тумачењу, предвиђању и планирању. Обука наставника страних језика друштвено је условљена и зависи од познавања себе, материје, наставног плана и програма, и контекста (JOHNSON 2006: 239, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: X). Наставници би морали непрестано да изоштравају свој осећај и знања везано за све ове димензије, али да на њима раде и код својих ученика.

У систему организованог образовања наставник је тај који има моћ у учионици и који ту моћ користи при организацији наставног процеса. То чини у складу са, између осталог, својим педагошким знањима, која се код наставника страних језика донекле разликују од знања наставника других предмета (GATBONTON 2000; MULLOCK 2006, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: IX), а сложености њиховог положаја у учионици доприносе и схватања о природи језика, настави језика и конкретном социокултурном окружењу. У том смислу, истраживачи говоре о упливу других знања – при том, не само оних везаних за језик и језичку материју – на организацију, ток и садржај часова језика.

Либерални приступ организацији наставе који узима у обзир специфичне потребе ученика и допушта њену персонализацију, али и учешће ученика као целовитих личности, познат је под називом „учење путем делања” или „искуствено учење” (HILGARD – BOWER 1966, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 87). У домену

глотодидактике, пример праксе овог типа налазимо у случају „искуственог програма” наставе језика у САД 30-их година XX века (APPLEBEE 1974: 119, в. ор. cit.), који би у свом идеалном виду требало да се састоји од добро одабраних искустава, а чија је поставка врло блиска схватањима индивидуализоване наставе, с материјалима које наставници осмишљавају и креирају на основу потреба које исказује разред у складу са својим интересовањима, стиловима, потребама и циљевима.

Радикални пример конструктивистичке организације наставе на терцијарном нивоу по принципима Пијажеа, Дјуија и Џејмса која је искуствена, интердисциплинарна и не ограничава избор наставних материјала налазимо код Финкела (FINKEL 2000), чија је пракса релевантна за тему ове дисертације утолико што његов начин рада директно одражава конструктивистичке постулате у основи савремених схватања комуникацијског приступа и висок ниво педагошко-психолошке пријемчивости за потребе и могућности студента. Идеје и искуство овог образовног делатника у формулисању и извођењу задатака по конструктивистичким принципима чине ученика средиштем наставног процеса на начин који је применљив како у природним, тако и у хуманистичким наукама, те у настави језика на вишим нивоима.

Писац предговора за Финкелову књигу *Teaching with Your Mouth Shut* Питер Елбоу дефинише његову наставну праксу као креирање прилика за стицање искуства апстрактних, вербалних концепата који потичу из књига (ELBOW, в. FINKEL 2000: x), а сам Финкел подучавање дефинише као „стварање оних околности које воде ка знатном/битном учењу код других” (ор. cit.: 8). Основни принципи добро организоване наставе по овом аутору су: 1) настава која у жижу ставља ученика, уз јак, нескривени ауторитет наставника, *који се разликује од формалне моћи коју систем даје наставнику*, 2) изразита контрола онога што наставник жели да се деси у учионици, засновано на пажљивом претходном планирању, и 3) дубинско разумевање концепата чијем *искуственом* доживљају се тежи код ученика (курзив у оба случаја С. Митић) (ор. cit.: xi; WEIMER 2002: 23-45).

Финкелов текст у целости прожима потреба да се као аутор у поступку писања и развоја сваке појединачне идеје или тезе руководи оповргљивошћу или фалсификативношћу као врхунским принципом, што подцртава и чини још веродостојнијим његов опис емпиријски потврђених резултата специфично контекстуалних активности. Да би појаснио читаоцу своје убеђење у педагошко-

дидактичку применљивост и вредност својих метода и техника, Финкел прво обезбужава традиционалне начине рада у учионици, превасходно фронтално предавање као подучавање кроз говор. Ту се позива на увиде других аутора (GARDINER 1994; BLIGH 1972), по којима предавања нису нарочито делотворна чак ни када се ради о преносу садржаја, јер га ученици/студенти не примају, или га примају искривљеног, те даје предност дискусији ако су наставни циљеви дефинисани као памћење информација, умеће да се знање примени у новим ситуацијама, развој вештина које се тичу размишљања или решавања проблема, и постизање резултата у афективном домену везаних за мотивацију за континуирано учење или промену ставова (FINKEL 2000: 3).

Финкел се подједнако обрушава на мит великог научника-предавача, који је срж америчког и многих других образовних система, али по овом аутору не и најдемократскији, јер оно што „научимо” на основу предавања и „докажемо” да смо савладали на испиту неће се манифестовати као свесно знање након протекла само годину дана. У прилог својим тврдњама, од читаоца захтева једноставан тест: да се сети тренутака у животу када су га спознаје научиле нечему што је оставило неизбрисив траг у његовом животу. Заиста се показује да се таква врста искустава ретко збива у школама, да најчешће није иницирана активношћу наставника, и углавном се не може подвести под наставну делатност (ор. cit.: 7).

Финкел чврсто дели Платоново убеђење да је знање увек и искључиво резултат властите спознаје, која је готово увек емпиријска. Он поистовећује овако дефинисан пут учења с научном методом, која пренебрегава самопрокламоване или од заједнице именоване преносиоце знања, тзв. ауторитете, здрав разум и културне конвенције (ор. cit.: 34-35). Позива се и на Русоово схватање о тренутном занимању, кроз стварање унутрашњег осећаја задовољства или корисности, као једином покретачу на учење (ор. cit.: 51-53). Надовезујући се на Дјуија, тврди да је од суштинског значаја да сазнамо која су стварна интересовања студената и повежемо их с потребом, тј. одговарајућим градивом, кроз стварање препрека у уобичајеном начину рада или размишљања. Превазилажење препрека живот и рад опет чини угодним и учинковитим, али оно по себи захтева развијање нових стратегија, што је једнако учењу.

Креирање наставних програма и реализација наставе у Финкеловој режији примеренији су хуманистичким дисциплинама генерално, али су подједнако примењиви и у филолошкој настави уже гледано, чак и на лекторским вежбама с

ученицима на вишем ступњу компетенције. Финкелова „нема” педагогија тиче се налажења садржаја – књижевних и филозофских текстова, научних теорија и аксиома – који су по садржају или начину на који приступају садржају или га износе довољно криптични или нетранспарентни, и њихове обраде у настави која потенцира когнитивне способности ученика, али и њихово целовито реаговање и учешће – емотивно, међулично и друштвено, на начин који води индивидуацији.

Таквој врсти садржаја припадају параболе, које привлаче пажњу својом конкретношћу, специфичношћу и наративном организацијом, тј. структуром кратке приче, и терају на размишљање ради одгонетања или пре тумачења, јер као да садрже мудрост и крију значење мимо значења приче у првом слоју, што их чини непрозирним, често и нелогичним, загонетком за решавање, нечим што захтева мисаоно утемељен скок (FINKEL 2000: 13-5).

Креирајући околности за учење помоћу параболоа, Финкел задовољава неколико по њему битних услова: наставник присуствује догађају у учионици, али не говори, већ само сведочи групној дискусији коју воде ученици који су своје виђење штива одабраног за дискусију изнели у претходно написаним есејима, с којима се наставник упознао унапред. Параболе су у функцији индивидуације јер по дефиницији омогућују учење искључиво на начин како их појединац схвата; стога наставник мора да се суздржи од саопштавања свог разумевања истих. Он се суздржава од „вербалног” учешћа и у случају других наставних сценарија или садржаја: научних, попут загонетака, парадокса или задатака, литерарних, итд., који сви деле битне одлике параболоа – когнитивну тежину и дубину криптично, сажето и конкретно изнетог садржаја.

Обимнији текстови или дела у настави страног језика могу послужити за потребе екстензивне обраде, а у Финкеловом аранжману, они подучавају под условом да је наша спознаја самерљива с текстом и нашим искуством (op. cit.: 22). Час и обавезе ученика морају бити структурисани тако да се они озбиљно прихвате дела, сазнају оно што је неопходно за разумевање његовог настанка и језика, активно одговоре на његове загонетке и проблеме, и буду упућени једни на друге у покушају да разумеју текст или књигу (op. cit.: 17-8).

Детаљан опис организације неког конкретног предмета могао би бити од користи онима који реализују наставу превасходно на терцијарном нивоу. Као илустрацију, Финкел нас упознаје с предметом који је назвао „У потрази за Сократом” (2000: 58-67), у склопу којег су студенти били описно оцењени на

основу завршног есеја у одговору на питање „Која је била сврха Сократовог живота?”. Семинарима као централном типу часа претходили су састанци студената у неформалним студијским групама ради тумачења прочитаног, а по два дана сваке седмице учествовали су и у групном раду у склопу концептуалних радионица комплетно осмишљених и вођених од стране наставника. Улога наставника укључивала је и петоминутна предавања ради давања неопходних историјских информација или објашњења изворних грчких филозофских термина употребљених у делима.

Настава која је трајала 10 седмица укључила је као централне догађаје семинаре отвореног типа двапут седмично, током којих су студенти разговарали о прочитаном штиву (Платонов дијалози читани одређеним редоследом, написи савременика о Сократу, и каснија тумачења његових дела и живота укључена да би упознала студенте с кохерентним тумачењима Сократа). Организација семинара кључна је за успех наставе у конструктивистичком смислу, јер сваки студент мора да дође на час с пажљиво осмишљеним питањем у вези с прочитаним штивом, о којима се скупно дискутује.

Финкелови примери организације часа откривају сталну иновацију садржаја наставе и активну контролу наставног процеса. Наставнику није дозвољена пасивност било које врсте, а његов континуирани рад на властитој ерудицији и искрености као некога ко је у позицији „старијег” носиоца знања чита се као неопходан ниво етичности у складу с Јунговим схватањем личности и процеса индивидуације као непрестаног, неретко болног и погубног усавршавања на штету властите комоције и инертности. Наставник мора бити спреман на непредвидиве исходе и развој ситуације на часу, али при том свакако не давати коначне закључке, већ оставити да неодговорена питања наставе да раде у главама ученика, ради повратка на иста на наредним часовима тј. семинарима, чиме се осигурава континуитет и повезивање учења (FINKEL 2000: 39-42).

Наставник може да организује наставу као истраживање, уз представљање резултата властитих анализа студентима, који им се не смеју наметати као једино правоваљано тумачење. Уколико предмет захтева писање есеја, треба да га упражњавају наставници колико и студенти, а есеји морају бити свима доступни, већ према организацији наставног процеса. Наставник пише и лична писма као одговор на појединачне есеје студената. Студенти су мотивисанији када не пишу за оцену, већ имају на уму колеге и наставника који траже одговоре на иста питања.

Наставник своју улогу чини сврсисходнијом тиме што се ставља у исти положај и такође испитује задати проблем. Тиме што пише своје есеје и чита и одговара на туђе, он доказује равноправност и искреност властитог учешћа у процесу (ор. cit.: 78-85).

Примери организације наставе према Финкелу овде су наведени из два разлога. Први се тиче потребе да имамо што више таквих описа и примера, ради стицања увида у могућности примене принципа партикуларности према Кумаравадивелуу. Други има везе са сталним преиспитивањем смислености и сврсисходности дешавања у учионици и улоге свих учесника у васпитно-образовном процесу, јер овај аутор очигледно сматра подједнако важним и његове шире социјалне – међуљудске – и емотивне аспекте. Ово су принципи који би морали бити уткани у организацију наставе и у језичкој учионици.

2.5.Развој схватања појма „наставног задатка”: од учионичног увежбавања структура ка комуникацијској изградњи међујезика ученика

Упркос дужој присутности како приступа тако и израза „комуникативни (комуникацијски) приступ”, одомаћених у стручној литератури и неретко помињаних у стручном говору, као што је већ поменуто, њихово разумевање често је било и остаје уопштено, непрецизно или искривљено, а реализација произвољна (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 115-6). Аутори свесни овог проблема при дефинисању и тумачењу приступа укључују, између осталог, и смернице по питању тога како организовати наставни процес и технике, тј. активности и улоге учесника, као противтежу поједностављењима која га неретко повезују с одсуством наставе граматике, подучавањем вештини усменог општења или честом употребом полуструктурисаних или неструктурисаних активности разговора (RICHARDS 2006: 3).

Реализација наставе по принципима комуникацијског приступа профилисала се уз утврђивање следећих битних разлика у односу на претходно широко потенцирану и популарну аудиолингвалну методу: маргинализовање улоге дијалога и механичких вежби; контекстуализација; разумљив, не обавезно и савршен изговор; тачност и граматички прихватљив језик, насупрот апстрактно

схваћеној тачности; оправданост повременог коришћења матерњег језика и превођења у настави; експериментисање с језиком, уз неизоставно прављење грешака; организација наставних активности – што укључује садржај, функције или значење – с циљем одржања интересовања ученика; и схватање да наставник није у могућности да предвиди језик који ће ученицима требати или који ће произвести, те да комуникација с њим није чак ни централно место наставе, због потенцирања комуницирања ученика и с другим људима, лицем у лице или у писаној форми (FINOCCHIARO – BRUMFIT 1983, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 67-68).

Ричардс и Роџерс (2014: 102-103) цитирају низ аутора у вези с питањима организације часа према комуникацијском приступу. Према неким од њих, она се ипак не разликује превише од аудиолингвалног часа, нпр., јер се често помоћу краћег дијалога или низа мини-дијалога уводи нека структура или функција, која се затим увежбава у строго контролисаним условима, што потом води слободнијем начину увежбавања. Ново градиво се обично контекстуализује кроз вежбе ситуације, што онда води слободнијем игрању улога или импровизацијама. Финокјаро и Брамфит (FINOCCHIARO – BRUMFIT 1983: 107-8, в. *op. cit.*) поред увођења материје кроз дијалог наводе и мотивацијске активности (пре рада на дијалозима, како би ученици повезали свој живот с темом дијалога), током којих се анализирају и ситуације и функције илустроване дијалогом. Дијалог се затим увежбава наглас, ученици одговарају на питања у вези с њим, а потом и на слична питања везана за властити живот.

Израз или структура који се уводе додатно се појашњавају приказом у другим примерима употребе у комуникацији с познатом лексиком, а такође и помоћу драматизације, свакодневних предмета, слика, итд. Ученици сами откривају правила која су у основи функционалног израза или структуре, тако да сазнају макар њихов усмени и писани облик, место у исказу, јесу ли у исказу у улози формалног или неформалног језичког елемента, те када је у питању структура, њихову граматичку функцију и значење. Након тога следе усмено препознавање и активности интерпретације, активности усмене реализације, од вођених ка слободним, евентуално преписивање дијалога, ако нису у књизи, давање примера онога што треба урадити за домаћи, и кратка усмена провера наученог на крају часа.

Оваква организација сугерише пре еволуцију него револуцију, закључују Ричардс и Роџерс. Међутим, овакво виђење активности помоћу којих се реализује час по комуникацијском приступу, које је подударно са структуром лекција у

учбеницима чији је аутор Ричардс (нпр., серије уџбеника *New Interchange* и *Interchange*), изразито се разликује од смерница „правоверних” заступника комуникацијског приступа попут Савињон, и битно је друкчије од принципа пројектне наставе или наставе организоване кроз рад на задацима.

Комуникацијски организована настава уме да значи интеракцију између наставника и ученика сличнију оној у аудиолингвалној учионици него у стварном животу, на шта претендује (LONG – SATO 1983, в. RICHARDS – RODGERS 1986: 162-163). Стога је потребно да, било за потребе истраживања или ради оцене властите праксе у том смислу, опсервациони подаци садрже описе процеса који се дешавају у учионици (ученик-ученик, наставник-ученик, ученик-материјали) и природе дискурса, у квантитативном и квалитативном смислу (вербални искази и изражавање, питања и одговори, редослед узимања речи, коментари наставника на активност/постигнуће ученика, исправљање грешака, контролисање понашања ученика, давање упутстава, технике и стратегије наставника приликом објашњавања речи, навођења ученика да понове неки исказ, итд.), а чија анализа мора да узме у обзир како субјективну оцену вредности наставе од стране самих студената, тако и оцену њиховог напредовања помоћу тестова или других примерених инструмената вредновања, идеално рађених на почетку слушања предмета и по окончању наставе.

Према Ричардсу и Роџерсу (1986: 76), наставне активности у складу с комуникацијским приступом омогућавају ученицима да постигну комуникацијске циљеве дефинисане програмом, наводе их на комуникацију и захтевају њихово учешће у процесима који траже дељење информација, долажења до значења и интеракцију. Примери комуникацијских активности које даје Џонсон (JOHNSON 1982: 151, в. ор. cit.) базирају се на размени и допуни информација и укључују, нпр., погађање шта је на нејасним сликама, допуну планова или дијаграма информацијама, објашњавање како су поређани предмети из паравана, пренос садржаја различитих снимљених материјала, итд. Слични су примери које даје Литлвуд (LITTLEWOOD 1981), а који су у домену функционалне комуникације: налажење разлика на сликама, давање инструкција из паравана (упутства према карти), откривање детаља који недостају на цртежима или картама, редослед дешавања на основу слика, праћење упутстава или решавање проблема на основу назнака, итд. Активности социјалне интеракције укључују разговор и дискусију, дијалоге и глумљење улога, симулације, скечеве, импровизације и дебате.

Вредност Литлвудовог приручника из 1981. је у покушају да још тада, у раној фази, „материјализује” комуникацијски приступ на нивоу методе и техника тј. активности, и тако га учини практичним за наставника. Појашњавајући низ елементарних аспеката битних за примену приступа, поделио је активности на оне које претходе комуникацији, у које спадају структурне и квазикомуникацијске, и активности комуницирања, које обухватају функционалне и активности друштвене интеракције. Од значаја је то што аутор појашњава и даје бројне примере и идеје за активности у складу с датом поделом, али и активности слушања, које су поређане од изразито структурисаних ка неструктурисаним, које захтевају импровизацију и слободно коришћење говора. Коначно, Литлвуд подвлачи неопходност усклађивања тежине активности, које морају бити релевантне за ученике, с нивоом њиховог језичког умећа.

Пишући о комуникацијском приступу, те посебно о настави кроз рад на задацима или пројектима, Њунан (NUNAN 2004) при дефинисању појма задатак упућује на садржај као на аспект од изразитог значаја. Он подвлачи и важност коришћења аутентичних текстова, што његово схватање овог приступа приближава подучавању заснованом на садржају. При том, Њунан разликује педагошке задатке од задатака из стварног живота, које дефинише као „сегмент рада у учионици који ученика укључује у разумевање, манипулисање, изражавање или комуницирање на језику који се учи, при чему његову пажњу концентрише на активацију граматичког знања с циљем исказивања значења, те чија је сврха преношење значења пре него манипулисање формом” (ор. cit.: 4).

Задатке из стварног живота могуће је трансформисати или на основу њих осмислити педагошке задатке који спадају у оне ближе стварном животу, тј. функционалне, које Њунан назива задацима „*пробе*” (*pedagogical tasks with a rehearsal rationale*), и задатке којима се активира језичка способност у развоју (*pedagogical tasks with an activation rationale*) (2004: 20). Да би задаци били комуникацијског типа, ученици би приликом рада требало да превазиђу комуницирање зарад употребе језика самог по себи, тј. да постигну циљеве којима се надилази језик. Међутим, и Њунан овој категорији још увек претпоставља задатке којима се стичу вештине, што су језичке вежбе и комуникацијске вештине, дајући поделу идентичну Литлвудовој, упркос разликама у терминологији. Сем типова задатака, аутор наводи примере комбиновања структурних и функционалних елемената у задатке, те дефинише принципе који се морају

налазити у основи *наставног низа (instructional sequence)* (ор. cit.: 26-38). Насупрот овоме, Савињон (1972, 1983) је по својим ставовима радикална утолико што потенцира учешће ученика у комуникацијским активностима и пре него што су иоле савладали изговор, лексику и граматику, а слаже се с Вилис (1996: 118-120), која препоручује коришћење циљног језика у раду с почетницима од прве минуте првог часа.

Њунанови примери слични су примерима задатака који чине час по комуникацијском приступу а који описују Ларсен-Фриман и Андерсон, али он у фокусу нема савладавање неке функције и структура које се користе за њено исказивање, већ решење проблема или задатка, при чему је контекст тај који диктира употребу језика и чини га разумљивим (LONG – CROOKES 1993: 31, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 153). Наставник је тај који моделује језик градећи ситуацију, уместо текста или снимка матерњих говорника, које потенцира Вилис. У примеру код Ларсен-Фриман и Андерсон, рад на структури језика након рада на задатку у форми је активности где наставник говори или диктира, а ученици нешто раде, чиме се опет активира њихово разумевање и укљученост у активност.

Кандлин и Марфи дефинишу рад на задатку као договарање којим се решава неки проблем, те тако премошћује јаз између знања који учесници у раду имају од раније и оног које ће тиме стећи (CANDLIN – MURPHY 1987: 1, в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 150). Рад на пројектима у језичкој учионици ширег је обима и захвата од задатака, и тражи од ученика да изађу из учионице. Одвија се у три фазе, где се у првој дефинише обим и вид рада, језик који ће се користити и улоге учесника, што све у трећој фази бива предметом самоевалуације и евалуације наставника (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 157-8). Пројектна настава је вероватно најекстензивнији облик приступа кроз рад на задацима, те истовремено можда не сасвим примерен у контекстима где је коришћење језика који се учи ретко и релативно периферно.

Подела према Елис (2009) на задатке без и са фокусом могла би се схватити као подела на полуструктурисане и структурисане задатке, где се код других идеално очекује да ученици користе циљане структуре, али се оне не откривају. Друга подела је на задатке којима се представља језик (*input-providing tasks*, нпр. *listen-and-do tasks*) или тражи језичка реализација од ученика (*output-prompting tasks*), које се донекле и преклапају, од којих прве више потенцирају рецептивне

вештине ученика, а друге продуктивне (в. LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 159-160).

У пуном јеку комуникацијски приступ изнедрио је бројне уџбенике, а први који се нису заснивали на структуралистичким програмима учења били су великом већином уџбеници енглеског (*Challenges*, ABS ET AL.; *Communicate*, Keith MORROW, Keith JOHNSON; *Pair Work*, Peter WATCYN-JONES; *English Language Syllabus*) (CANALE – SWAIN 1980: 2; RICHARDS – RODGERS 2014: 100). Такође је настало мноштво аутентичних материјала у виду интеракцијских вежбанки и картица с објашњењима активности или упутствима, које укључују играње по улогама, реконструкцију текста или неке целине, као и увежбавање лексике и граматике кроз интеракцију. Технике својствене приступу укључују свакодневне предмете и предмете уопште, који се могу обрађивати кроз моделе које треба склопити према упутству, разне знакове или ознаке, новине, часописе и огласе, и разне графичке или визуелне материјале попут карата, слика, симбола и графикана.

*

Примере часова организованих у складу с начином на који је настава иницијално реализована комуникацијски, тј. појмовно-функционално, налазимо у опису код Ларсен-Фриман и Андерсон (2011: 116-9) и у формату видео записа начињеног као допуна књизи у продукцији Дајен Ларсен-Фриман и Информативне агенције САД. Први од ових часова, замишљених или представљених као веродостојне илустрације комуникацијског приступа у примени, састоји се од активности током којих се из аутентичног извора (штампе) узима текст, анализира у смислу препознавања лингвистичких структура којима се изражава одабрана функција (исказивање вероватноће помоћу модалних глагола), након чега се та функција увежбава навођеним или слободним варирањем пожељних структура у групи или пару, често и кроз задатке који траже говор или писање и стварање властитог дискурса у истој функцији.

Активности се персонализују тако што се доводе у везу с неким из разреда, а ученике мотивише или чини заинтересованима то што никада нису познате све информације. Током једне од описаних активности, ученици треба да претпоставе и потврде, на основу сличица, хоће ли се особа која даје информације бавити конкретном физичком активношћу која тражи употребу приказаних реквизита, а које је наставник уз помоћ разреда претходно именовао и написао на табли. Ученици тако имају приступ лексици коју користе, али је у жижи прављење исказа

којима се увежбавају модални глаголи у функцији вероватноће да ће се одабрани ученик или ученица бавити илустрованим активностима.

Увежбавање коришћења лингвистичких средстава за изражавање предвиђања наставља се усменим коментарима на тему политичке будућности света, при чему наставник не исправља грешке, уколико их ученици начине. Исказивање предвиђања даље се контекстуализује кроз технику причања приче на основу слика, где један ученик показује слике једну по једну, а остали предвиђају шта ће се десити на следећој, кроз активност која укључује решавање проблема. Последња је активност играња по улогама, током које се предвиђање увежбава у ситуацији ближој стварном животу, где ученици „постају” колеге на послу чија ће се фирма спојити с другом, а укључује и разматрање и тестирање социјалне прихватљивости структура које се користе, уз дискусију с наставником, који им је слободно на располагању. Ученици добијају и домаћи који тражи примену наученог зарад критичког промишљања збивања из стварног живота: властито предвиђање, у писаној форми, победника на скорашњим изборима, које тражи њихово независно тумачење медијских навода о различитим кандидатима.

Анализирајући описани час, ауторке указују на кључне принципе и битне компоненте овако организоване наставе:

- коришћење изворног, аутентичног језика узетог из стварног живота (аутентични материјали целисходни су на вишим нивоима; на нижим, довољно је да се користе аутентично у смислу комуникацијске сврхе, под условом да јесу реалистични (да омогућују богату дискусију, попут менија или реда вожње; исту улогу могу одиграти и предмети о којима се може пуно причати, с почетницима или ученицима на нижим нивоима (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 126));

- разумевање намере говорника/писца део је комуникацијских компетенција;
- језик који се учи није само предмет учења, већ и средство стварне комуникације у учионици;

- функције су срж комуникације, а могу се изразити различитим структурама, које се не представљају и увежбавају изоловано, већ у мноштву, с акцентом управо на функцији;

- језик се анализира на нивоу текста (дискурсно), уз указивање на везивне елементе између реченица (нпр., заменице као елементи кохезије, везници, прилози, итд.) као средства супрасинтактичке повезаности текста;

- играње игара блиско је стварним комуникацијским догађајима утолико што постоји стварна потреба за општењем, уз моменталну потврду слушаоца о разумевању поруке и њеној успешности, у малим групама, што омогућује максимално време проведено у комуницирању;
- ученицима се пружа прилика да изразе своје идеје и мишљења;
- прављење грешака се толерише као нормалан део процеса учења, уз могућност накнадног скретања пажње на исте;
- једна од главних улога наставника је стварање ситуација које ученике терају на комуницирање, уз охрабривање сарадње и креирање значења;
- друштвени контекст комуникацијских догађаја кључан је за придавање значења исказима;
- ситуационо адекватно коришћење језичких форми део је умећа комуницирања;
- наставник организује активности комуницирања и саветује и помаже током њиховог извођења;
- активности дају слободу ученицима да приликом комуницирања кажу шта желе и како то желе;
- ученици усвајају граматику и лексiku који произилазе из функције која је тема часа, ситуације и улога саговорника; треба креирати прилике за ученике, у смислу задавања задатака, који ће им омогућити да се баве језиком онаквим какав се користи у стварној комуникацији, уз обуку о стратегијама које ће им помоћи да унапреде разумевање (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 119-126).

Вредновање се врши помоћу тестова и задатака који такође имају комуникацијску функцију. Преовлађују аутентични или реалистични материјали, често у форми текстова (или текстова у комбинацији са садржајем датим у виду неког другог медијума) који се анализирају или преорганизују до реконструкције изворног редоследа пасуса или реченица, а ту су и језичке игре, причање прича и играње по улогама/игрокази, који могу бити мање или више структурисани, али морају задовољити услове информацијског јаза, могућности избора језичких средстава и реакције говорника (ор. cit.: 126-7).

*

Наставне активности на часу описаном код Ларсен-Фриман и Андерсон укључиле су анализу непоједностављеног новинског чланка, усмену проверу значења и парафразу исказа, потврду значења кроз ређање исказа по степену

вероватноће, давање предвиђања на другу тему кроз причање приче, игру по улогама и предвиђање могућег развоја замишљене ситуације на послу у стварном животу, од чега последње две типски спадају у оно што Њунан назива задацима пробе, а Литлвуд функционалним активностима комуницирања. Описани, односно снимљени часови дешавају се у Канади и САД, а ученици су досељеници, за које се може претпоставити постојање и интегративне и инструменталне мотивације. Њихова мотивација за рад у учионици у таквим околностима може бити и обрнуто сразмерна богатству стимулуса које добијају из спољашњег окружења. Утолико се овакав начин организације наставних активности може сматрати мањкавим у поређењу с оним што доноси рад на задацима, како су описани у наставку, а који имају потенцијала да дубинскије и потпуније користе потенцијал таквих стимулуса у функцији усвајања језика.

Примере високе контекстуалне примерености задатака коришћених у настави енглеског налазимо код Прабуа (1987: 31-40). Детаљно су описани задаци савладавања читања сата и возног реда и одређивања најкраћих или најбржих рута, примерени утолико што се користе материјали на језику који има статус званичног, што је путовање возом сигурно привлачно десетогодишњацима, и што се ради о практичној вештини која ће им помоћи у сналажењу у животу у непосредном окружењу и будућности. У смислу интеракције, рад на овим задацима карактерисало је такође постављање когнитивно примерених питања од стране наставника. Сваки сегмент интеракције прожет је живим учешћем ученика, од којих наставник све време тражи одговоре који затим постају део тока часа – или се уносе на таблу и постају делом „поставке” задатка, или служе да им скрену пажњу на нешто, итд., а истовремено су мали логички кораци којима се ученици загревају за прави задатак који ће тек уследити. Овим путем такође се вербализује и потврђује заједничка и заједнички спозната стварност учесника у наставном процесу.

Наставни низови на часовима описани код Прабуа састоје се од парова задатака. Принцип организације паралелних задатака значи рад на два задатка у току истог или низа часова, где први служи као путоказ за рад на другом и њиме руководи наставник, док је други мало измењен и ученици на њему раде самостално или у групи, без директне помоћи наставника. Паралелни задаци организују се тако да се не могу у потпуности реплицирати ни поступак решавања нити резултати.

Овај модел послужио је за образац наставе засноване на задацима код Вилис (1996: 24-25), а у основи је и низова задатака код Финкела, описаним нешто даље у тексту.

Од три типа задатака који су били најзаступљенији у пројекту „Бангалор”, Прабу фаворизује оне који траже закључивање на основу обраде постојећих информација (*reasoning-gap tasks*), у односу на задатке с информацијским јазом (*information-gap tasks*), који траже пренос информација у једном кораку, или јазом у мишљењу (*opinion-gap tasks*), који умеју да буду отвореног типа (1987: 46-53). Ови задаци траже договарање и шире разматрање, мада због језика који је доступан кроз задатак постоји опасност да се тај језик само и користи (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 159). Интересантно је и Прабуово запажање о активностима попут загонетки, завршавања прича, играња по улогама/симулација итд., чије је увођење наишло на незадовољство ученика, што указује на проблематичност покушаја да се у наставу уведу елементе организације наставе и начини општења страни локалној култури или контексту, чак и када се претпоставља да су когнитивно привлачни (1987: 23).

У склопу пројекта „Бангалор” наставници су имали слободу да интуитивно поступају у току часа. На пример, у случају активности које су тражиле логичко размишљање, а на које ученици нису реаговали или су реаговали погрешно, било је могуће поделити их на мање кораке или неке од корака објединити, како би ученици видели чему активност води и успешно савладали појединачне кораке. Наставници су били задовољни због овакве структурисаности активности, а ученици због јасних и прецизно дефинисаних критеријума који су им потврђивали да су успешно урадили задатак, што је водило осећању ефикасности и учинка. Примереност и спремност одговора ученика указивали су наставнику на степен њихове укључености у процес, као и на потребу за изменама у ходу.

Општење у учионици током извођења неке наставне активности Прабу назива преговарањем између наставника и разреда, у смислу „дијалога којим се иде од тачке до тачке дуж дате линије/тока размишљања/мисли, и који се у свакој тачки реализације може прилагодити”; такав ток активности истовремено је и изводљив и пожељан. Потенцијал за такву врсту преговора, жонглирања између наставника и ученика, постао је критеријумом избора одговарајућих активности, а Прабу и његов тим закључили су да га највише има, и да ће највероватније дати резултате, кроз активности које су сматране „задацима”, које траже размишљање које би било на нивоу тик изнад онога за шта су ученици способни самостално (op. cit.: 23-24).

Веома детаљну и конкретну класификацију задатака у основи наставе организоване по комуникацијским принципима кроз рад на задацима и спецификацију структуре тако организованих часова налазимо код Вилис (1996), а надоградњу ту постављених основа и практичне савете за потребе реализације приступа у учионици код више других аутора (ESTAIRE – ZANÓN 1994; ELLIS 2005; VAN DEN BRANDEN 2006; WILLIS – WILLIS 2007). Без обзира на дужину, трајање и сложеност, задатак је увек „активност где ученик користи језик који учи у комуникацијске сврхе (с циљем комуницирања) како би постигао неки резултат”; комуникацијске сврхе овде значе разумевање и смислено коришћење језика, а оно што мотивише је управо жеља да се постигне циљ (WILLIS 1996: 23-24).

Настава заснована на задацима подразумева организацију часа кроз трочлане циклусе, који укључују рад на задатку, припрему извештаја о резултатима (закључцима, решењима) тог рада, и њихово представљање пред разредом. Задатку претходе активности увода у тему/задатак, увек с фокусом на лексици, али без њеног експлицитног предавања. Аутентични језички материјал, који имплицитно укључује нов језик (граматичке структуре и/или лексику), служи за потребе представљања новог градива, и треба да је у форми аудио записа спонтаног говора или његовог стенограма. Ученици се могу упознати с текстом пре или после рада на задатку, премда Вилис радије заговара овај корак, као и ограничен, фокусиран рад на граматички и лексици, након рада на задатку и извештавања о резултатима. Аутентични језички материјал овде значи спонтано вођен и снимљен или транскрибован разговор на тему задатка између изворних говорника или особа чија је познавање циљног језика на високом нивоу (ор. cit.: 24-36).

У припремној фази часа, која може трајати између два и преко двадесет минута, ученици се упознају с темом часа, сугерише им се или их наставник наводи да сами предложе адекватну лексику, и уколико је тема сасвим нова или драстично друкчија од онога с чиме су се раније сусретали, пушта им се снимак спонтаног разговора као одговор на исти задатак. Уколико је тема позната, снимак се пушта након задатка, ради поређења с реализацијом од стране изворних говорника, а текст или стенограм, који Вилис сматра неизоставним помагалом, користи за потребе лингвистичке анализе и вежбања. Извештава одређени број парова или група, а остали слушају пажљиво и потом пред разредом пореде властите резултате или исходе задатка с оним што су чули.

Лингвистичка анализа као последња фаза подразумева неколико задатака анализе лексички или граматички сврсисходних или за разред интересантних елемената у коришћеном тексту – стенограму снимка, евентуално у спрези с анализом језика који су током извештавања продуковали студенти. Стенограм је ђацима доступан током анализе и вежбања која следе, али и након тога, као помагало или материјал који ученицима даје осећај сигурности. Наставник помаже ђацима током припреме извештавања, на њихов захтев, а може и крајње ограничено након извештавања да прокоментарише одабране ставке у смислу граматичке и лексичке тачности (WILLIS 1996: 40-41). Инсистирање на аутономној, невођеној језичкој реализацији од стране ученика и коришћење аутентичних снимака спонтаних разговора ослобађа наставника потребе да предвиди структуре које ће ученици користити и евентуалне корективне поступке, што су поступци који су се у истраживањима показали генерално неучинковитим (ор. cit.: 30-34). Сем тога, овакав материјал пружа увид у природу и специфичности усменог изражавања – које се одиграва *ad hoc* и нарочито је синтаксички „несавршено”, уз изостанак субјекта или предиката, обиље лексичких фраза, итд.

Вилис разврстава задатке на шест типова: 1) прављење спискова (ставки, појава итд.), 2) утврђивање редоследа и сортирање ставки (појава итд.), 3) поређење, 4) решавање проблема или задатака, 5) дељење личних искустава, и 6) креативне задатке (ор. cit.: 26-30). Као полазна основа за задатке могу послужити а) властито знање и искуства ученика, б) проблеми или задаци, в) слике и други визуелни материјали, г) усмени и писани текстови и д) дечије активности, те комбинације свих наведених извора.

Оваква структура часа, која се понавља али и допушта обиље решења у смислу одабира теме, лексике и граматике, задовољава услов и разноврсности и сигурности, а улога наставника своди се на помагача и посредника у домену језика и предмета. Модел дозвољава најразличитије модификације, од готово непостојеће фазе извештавања за почетнике, до извештавања које може одузети добар део часа, или чак бити распоређено на неколико часова, у виду пројектних задатака. Такође, неопходно је варирати начин на који се уводи лексика у фази која претходи задатку (WILLIS 1996: 43-44).

Задатке је могуће појаснити кроз демонстрацију с неким од ученика, пуштањем снимка изворних говорника или задатка којег су урадили ученици претходне генерације (ор. cit.: 45-47). Ученици могу да раде на задацима потпуно

самостално, или пак појединци могу да обилазе друге ученике; такође, могу почети рад самостално, а да потом размене идеје у пару; могу одабрати рад у пару или групи; наставник може обилазити парове/групе или радити с читавим разредом. Вилис до детаља разматра и бројне друге појединости и ставке битне за реализацију наставе засноване на раду на задацима у језичкој учионици.

При конструисању задатака, који могу бити на било коју тему, треба водити рачуна да мотивишу ученике, заинтересују их тако што ће им активирати пажњу, на одговарајући начин и у одговарајућој мери бити интелектуално и лингвистички изазовни, и бити ефикасни у смислу развоја њихових језичких компетенција. Потребно је инсистирати на спонтаној употреби језика, што у пракси треба схватити као апсолутно неинсистирање наставника на конкретним језичким структурама у току самог рада на задатку и њихов одабир од стране ученика, уз комбиновање вештина. Битно је знати и да пројекти чији ће резултати бити доступни заједници ван учионице изузетно утичу на мотивацију, а такви су, нпр., водичи, брошуре, чланци за новине и часописе/билтене, портале на интернету, итд. (WILLIS 1996: 58-64).

Неки од циљева припреме, у зависности од врсте задатка, могу бити поређење властитих са туђим резултатима, слагање/неслагање с туђим резултатима, њихово допуњавање, аргументовање конкретног решења, гласање према претходно договореном критеријуму, израда квиза као тест памћења, резимирање нечијих резултата (нпр. искуства) или реаговање кроз писани задатак, критички осврт на туђи рад (кроз есеј итд.), и слично. Утисак креативног и активног приступа задатку од стране ученика треба да сигнализира наставнику да се не држи датог временског ограничења, већ да пусти ученике да га заврше, уз остављање извештавања за наредни час (op. cit.: 57-58).

Ово поглавље тражи повратак примерима из праксе које даје Финкел, јер осветљавају рад на задацима из додатних углова и прави су репозиторијум ширих процедуралних и педагошких идеја, као и радикализације неких претходно изнетих у вези с разматрањима Прабуа и Вилис. Већ је наведено да овај аутор промовише тзв. нему педагогију. Финкел је у делу својих активности говор наставника учинио излишним, приморавајући студенте да до одговора и решења – углавном не коначних – долазе сами, без његове помоћи. Ове активности, као што је претходно поменуто, назива семинарима отвореног типа, а разликује их од тзв. сократовских, по њему погрешно тако названим, где наставник води ученике у правцу претходно

дефинисаног закључка помоћу пажљиво формулисаних питања (FINKEL 2000: 22-5).

У случају семинара отвореног типа, студенти долазе с пажљиво формулисаним питањима (сваки са по једним) на неку тему или о неком штиву који је наставник претходно одабрао. Сва питања се стављају на таблу, након чега студенти покушавају да на нека од њих, она која сматрају најинтригантнијим и највреднијим пажње, одговоре кроз дискусију или дубљим улажењем у проблематику. Наставник прати читав час пажљиво, али дискретно и без проговарања, уз прављење белешки које ће му послужити у организацији даљих семинара и при задавању задатака писања. Циљ семинара је да омогући студентима да *поставе хипотезе и провере их спрам свог искуства*, те донесу закључке који, да би претендовали на истинитост (*уз задовољење услова фалсификативности, бивања предметом будуће ревизије и одбацивања*), морају бити јавни и проверљиви – а у овој области, никако ограничени на свест једног појединца, већ потврђени искуством барем две или неколико особа (op. cit.: 34-5; 39).

Три кључне особине наставе у облику семинара која има за циљ учење од стране и ученика и наставника су: 1) да ученици продубе своје разумевање нечега с чим су се већ сусрели или упознали, тј. искусили или испитали (књиге, чланка, филма, политичког догађаја, екскурзије, итд.); 2) закључци семинара не смеју бити унапред одређени, већ такви да могу изненадити и самог наставника, али под његовом диригентском палицом, уз организацију која ће исходити стварним занимањем и дискусијом или испитивањем; и 3) наставник ни по коју цену не сме бити у улози онога који саопштава, разоткрива или подучава речима, јер је неопходно створити стварно уверење код ученика да су они ти који морају сами да дођу до открића и закључака (FINKEL 2000: 22-5). Финкел је уверења да се овакве самодириговане дискусије, ако постану начин општења међу ученицима у учионици, чак и у присуству наставника, могу пренети и ван учионице, а дискусије постати својством неформалног општења међу ученицима/студентима (op. cit.: 45-8).

Концептуалне радионице су још један вид наставе организоване по конструктивистичким принципима, трајања од 50 минута до 3 сата, где се студентима задају низови логичких задатака, сваки донекле вариран у односу на претходни, који траже решавање корак по корак. По решењу првог задатка, који се обично чини апсурдним, нерешивим или тешко решивим, задаје се други, а ученици

наводе да обратe пажњу на минималне разлике између њих и тестирају ваљаност хипотеза које су поставили у вези с решењем првог проблема (ор. cit.: 86-92). Овако дефинисани задаци не обраћају се директно ученицима, већ траже разоткривање, а подучавају самом својом структуром, обликујући интелектуално окружење на начин који допушта рад.

Решавање оваквих проблема највише наликује набацивању идеја (*brainstorming*), потреба да се идеје приближе другим члановима групе помаже њиховом освешћивању и артикулацији, а чињеница да се ради у групи делује мотивационо, због жеље сваког члана понаособ да група као целина буде успешна, што помаже при решавању задатог проблема (FINKEL 2000: 88). Чак и када је час део ширег испитивања, треба га заокружити представљањем и поређењем резултата и потврдом тачних одговора од стране наставника ради социјално-емотивног задовољења ученика (ор. cit.: 93-6).

Финкел препоручује да се концептуална учионица користи као уобичајен начин рада макар једном у три седмице током читавог трајања семестра, те да се оно што студенти ураде током радионице не оцењује, чак и ако буде производа рада које ће наставник понети са собом. Улога наставника је да осмисли низ комплетних, потпуно разумљивих задатка, и обезбеди по примерак на папиру за сваког ученика, да надзире њихов рад, али да не помаже у смислу откривања одговора. Чињеница да је наставник конструисао искуство не значи да ће ученици искусити то што наставник жели. Стога је неопходно његово присуство у учионици, у случају препрека и као неизоставни гарант успеха. Уколико наставник пажљиво слуша дискутовање студената, неће само имати увид у њихове мисаоне процесе, већ ће добити и потврду довољно јасне и адекватне формулације задатка (ор. cit.: 97-8).

Концептуалне радионице начин су да се производ знања преобрати у процес сазнавања и пружи заокружено сазнајно искуство, уз измештање наставника из средишта учионице (FINKEL 2000: 100-2). Решавање задатка издељеног на мање, који се надовезују једни на друге, разуме се као процес спознаје нечега што се може формулисати као једно питање. Финкел наглашава неопходност савладавања вештине припреме задатака за концептуалне радионице јер треба да омогуће учешће ученика различитих капацитета и нивоа припремљености, тј. различите врсте искустава учења као реакцију на исти низ задатака за различите студенте. Задаци на папиру имају троструку сврху: скрећу пажњу с наставника, дозвољавају развијање дискусије (ако дискутују два од четири члана групе, то ће значити

укљученост пола разреда у дискусију у сваком тренутку); коначно, задаци су концептуални утолико што су део концепта укупног предмета, тако да квалитет дискусије служи наставнику као формативни показатељ савладаности градива до тог момента (ор. cit.: 105).

Низовима задатака постиже се консолидација савладаних концепата и избегава опасност да се нове идеје, које се чине јасним, просто распрше и нестану услед преусмеравања пажње (FINKEL 2000: 102-3). Концептуалне радионице могу се схватити као „подучавање помоћу текста”, премда је у овом случају наставник као аутор написаног присутан, али не говори нити објашњава написано. Ово не значи да наставник не подучава: успешно организоване радионице показатељ су да наставник познаје градиво, зна како се оно најбоље усваја и познаје своје ученике (ор. cit.: 107-8).

Наставне активности у Финкеловој режији у виду низова питања који ученике воде од једне загонетке ка другој, или од једног проблема ка другом, где претходно урађени задаци служе као модел за наредне, најчешће у току истог часа, подударан је начину на који су Прабу и његов тим имали претходне или припремне и главне задатке, како је већ поменуто. У случају Финкела потребна је ограда, утолико што је наставу организовао за изворне говорнике, тако да се његов начин рада тиче пре конструктивистичке наставе уопштено и начина на који је могуће радити с ученицима по принципима конструктивизма, а тек је посредно применљив у настави језика, оној која се организује по принципима рада на задацима.

На наставнику је да створи услове који ће омогућити учење, а успех тог подухвата зависиће од воље ученика да сарађују и искористе створене услове. За Кумаравадивелуа ово значи стварање прилика да ученици питају шта желе, а наставници одговоре или дају објашњење на страном језику, иако би ово било могуће проширити на низ комуникацијских релација у учионици (2003: 45-6). Управљање говором (разговором) морало би да буде у спрези с вођењем теме, које мора да укључи и „(пре)тематизацију” дискусије од стране ученика, не само наставника (VAN LIER 1988: 153, в: ор. cit.: 119-120). Ефикасност начина на који наставник поставља питања често је предмет методичких испитивања (ELLIS 1992a: 177, в: ор. cit.). По Кумаравадивелуу, наставник се може наћи у опасности да на рутину сведе и референцијална (сазнајна) питања отвореног типа, тако што ученике не укључује у разговор или разговор не продужава у складу са стварном информацијском вредношћу њихових одговора и евентуалних питања.

Стварна интеракција у учионици страних језика која за циљ има идентитетско самоостварење ученика морала би да се заснива на тзв. питањима *процеса* и *метапроцеса*, којима треба дати предност у односу на питања *избора* и *производа* (МЕНАН 1979, в. KUMARAVADIVELU 2003: 49). За разлику од друга два наведена, где се од ученика тражи да се просто сложе или не сложе као одговор на питање или пружи информацију, прве две врсте питања захтевају мишљење или тумачење, те формулисање основа или разлога за размишљање, односно дефинисање или опис правила или поступка којим се стигло до одговора или су они упамћени.

Кумаравадивелу изједначава ове две врсте питања са сазнајним питањима, на која наставник не зна одговор (за разлику од питања исказа или потврде). Сазнајна (референцијална) питања требало би да гарантују интеракцију дужу и примеренију у смислу равноправног дијалектичког општења (*negotiated interaction*), које се приближава ономе у стварном животу за каквим идеално тежимо – смисленом, које доприноси самоостварењу и самопотврди, кроз попуњавање информационих празнина, тј. добијање различитих информација које немамо (искуствених, чињеничних, емоционалних, итд.) (KUMARAVADIVELU 2003: 49; ELLIS 1999: 211-231). Слично размишља и Вилис, по којој је потребно модификовати интеракцију у учионици тако да се не ограничи на троделне размене (наставник-ученик-наставник), где наставник иницира комуникацију, намеће тему, одређује саговорника и закључује разговор, најчешће питањима затвореног типа (избора и производа) (*display questions*), чиме смањује потенцијал часа за смислену, учинковиту комуникацију.

Кумаравадивелу (2003: 120) наводи закључак Слимани (SLIMANI 1989: 228), да покретање теме од стране ученика мотивише на говор њих саме и остатак разреда, те да при том говоре више и дуже, уз утисак да су слободни и успешни у смислу делимичне контроле над разговором у учионици. Она је такође утврдила да ученици који колеге из разреда не доживљавају као продуктивни извор лингвистичког материјала несвесно ипак имају користи од њега. По Елису, флексибилност при управљању темом разговора (1999: 251, в. ор. cit.: 123) значајнија је као конструкт за равноправну интеракцију у настави језика од разумевања међу учесницима, схваћеног као процес и резултат (*meaning negotiation*).

У овом поглављу дат је приказ историјског развоја схватања организације часа страног језика у смислу процедуре и техника, као и интеракције наставника с разредом, те ученика међу собом. Од посебног је значаја промењено схватање улоге наставника, који више није искључиви извор знања, већ који и сам активно тежи сазнавању, а потом и креативном и домишљатом интегрисању сазнатог с циљним лингвистичким информацијама у процесу рада на тексту. Идуће поглавље разматра примену ових увида у комбинацији с могућностима персонализације наставе страног језика, у циљу индивидуације или самоостварења ученика.

2.6. Персонализација наставе у циљу јачања аутономности и подстицања индивидуације ученика

Кумаравадивелу нас подсећа да учење језика, као мало која друга образовна активност, својим учесницима доноси изазове и могућности сталног трагања за властитим субјективитетом и идентитетом сопства (2001: 543-544). Он наводи Видон (WEEDON 1987: 21), по којој је језик место на којем се дефинишу и проблематизују колико постојеће, стварне, толико и могуће форме друштвене организације и њихове вероватне друштвене и политичке консеквенце, те простор у којем се дефинише субјективитет. Друштвено-културна реалност је кључна за формирање идентитета, па је њено занемаривање непеддагошко и неекономично. Подједнако је немогуће одвојити језичке од социјалних потреба ученика, као ни педагошке обавезе наставника од њихових обавеза у социјалном смислу. Свест о томе омогућује мењање реалности.

Уз тврдњу да ученика будућности одликују академска и друштвена аутономност, Кумаравадивелу инсистира да се она постиже обуком у домену когнитивних, метакогнитивних и афективних вештина (2001: 545-547). Овај аутор налази двојакe разлоге за подстицање самосталности ученика: филозофске, јер се самосталност у расуђивању исплати у свету који се брзо мења и у којем треба брзо доносити одлуке, и психолошке, које преузима од других аутора (2003: 131). Према Броди и Кенинг (BROADY – KENNING 1996), психолошке основе за ученичку аутономност могу се наћи у когнитивној, хуманистичкој и образовној психологији, од којих прва сматра да је учење ефикасније ако се знање утка у лични оквир, друга

наглашава развијање самопоштовања кроз самоусмеравање током учења, док трећа изричито повезује самосталност с мотивацијом.

Кумаравадивелу разликује аутономност у домену учења од аутономности у смислу умећа ослобађања (2003: 133). Осамостаљивање укључује, између осталог, сучељавање с озбиљним психолошким препрекама које приморавају ученике да се суоче са својим слабостима и неуспесима, као и развој самоконтроле и самодисциплине, што води јачању самопоуздања и самопоштовања. Ученике треба учити и одвицавању од потпуне зависности од наставника и образовног система и од реактивних видова понашања у односу на процес подучавања, као и схватању да аутономност подразумева комплексан процес интеракције са самим собом, наставницима, задацима и образовним окружењем.

С друге стране, самосталност искључује апсолутну независност, јер ученици морају да науче да сарађују међусобно, с наставницима и образовним системом; неконтекстуалност, јер је осамостаљивање условљено личношћу и мотивисаношћу ученика, њиховим потребама и жељама у смислу учења, као и образовним окружењем у којем се учење одвија; и схватање аутономности као сталног стања, јер је она могућа тек у појединим ситуацијама, а ученици је се могу одрећи зарад усмеравања од стране наставника у неким другим (KUMARAVADIVELU 2003: 133-4).

Поставља се питање, на који начин и у којој мери наставник треба и може да обликује активности у којима ће ученици учествовати, а које ће бити у функцији њихове максималне посвећености јачању аутономије сваког од њих појединачно? Кумаравадивелу тврди да аутономне ученике стварају само аутономни наставници, који непрестано раде на властитом развоју, уз свест о прописаној (или усвојеној) методичкој оријентацији (или чак мимо ње), уз крајњу отвореност за могућности које нуде друштвено-политички услови и пријемчивост за специфичности властитог образовног контекста (2001: 556). Слаже се с идејом Бенсона (BENSON 1997, 2001, в. KUMARAVADIVELU 2003: 141-142) да је у циљу политизације процеса учења и развијања слободарске аутономије потребно предефинисање схватања политичког, које треба да укључи друштвени контекст наставе, улоге и односе у учионици и ван ње, врсте наставних задатака и садржај језика који се учи, те с Пеникуком (PENNYCOOK 1997: 53), који заговара педагошки приступ који би за циљ имао културне алтернативе, образовни пројекат који би тежио аутономности и самосвојности ученика, по начину размишљања и бивања, а којим би се створио простор у којем би ученици постали творци властитих светова.

Сличног мишљења је и Тацл (TATZL 2016: 47). Наиме, он исистира на одређењу аутономије као нечега што се рађа из друштвеног контекста, интеракција и односа, те не може бити изолована, појединачна особина. Верује да је „сваки однос који имамо спрема неког места, предмета или идеје, или са неком особом, круцијалан за наш осећај сопства”, па и наш осећај аутономије. Утолико је неопходно на аутономност ученика гледати као на динамични међуоднос с мноштвом фактора, као услов њеног развоја (op. cit.: 51).

Финкел делатно приступа проблему политизације наставе и развијању аутономности ученика. Он налази троструке разлоге за стварање политичке учионице: први се тиче одбацивања ауторитета (наставника) ради развијања способности ученика да сами траже и проналазе истину, кроз ослањање на сопствене интелектуалне моћи, као појединци или групе; други везује за развијање демократске свести, тј. васпитавање будућних грађана за ефикасно учешће у демократском друштву; коначно, трећи се тиче развоја карактера ученика, кроз развој независног ума, ослањање на самог себе, аутономност, суд, осећај одговорности, и способност да се ради унутар групе (FINKEL 2000: 115-6).

Највећи утицај на развој карактера појединца има окружење, које је могуће „испројектовати”. За разлику од окружења у којима су дефинисана правила учешћа у активностима, процедуре одлучивања и циљеви које треба остварити у утврђеном року, Финкел заговара пројектовање окружења кроз бирана ограничења, захтеве, усмеравање, забране, могућности и подршку или помоћ, с вежбама које развијају демократски карактер помоћу јасних упутстава и понављања процедуре. Тако, на пример, његове отворене семинаре карактерише једна забрана (дозвољено је причати само о задатом штиву), једно ограничење (наставник не говори студентима шта да раде), усмеравање општег типа, недефинисано (студенти морају сами да схвате и одлуче о чему и како ће причати), обећање минималне подршке (ако наставник може да помогне, то ће и урадити, али студенти не смеју да очекују да ће причати превише), и захтев који шаље поруку о озбиљности задатка (наставник слуша студенте, уз очекивање да ће из њихове дискусије научити нешто) (op. cit.: 116-118).

По Финкелу, развој демократске личности тражи да освестимо младе по питању жеље коју имају да се о њима брине неко „свемоћан”, што је прво била мајка или њена замена, а након ње свако ко у себи сједињује моћ и ауторитет (FINKEL 2000: 120). Ради се о спречавању трансфера између наставника и ученика. Финкел

дефинише зрелост као меру наше способности не да се одрекнемо чежње за потпуним задовољењем свих својих потреба, како је то за нас чинила мајка, колико да се у свом делању и одлукама не водимо том чежњом. Наставник се не може изједначити с ученицима; уместо тога, треба да освешћује ученике и указује им на њихову тежњу да га доживљавају као свемогућег, при чему ће он сам одбијати да испољава такву врсту моћи (ор. cit.: 121-126). Ученици ће наставника искушавати и провоцирати да опет узме сву моћ у руке, те им треба ставити до знања да је то једнако захтеву да се њима управља, колико год такво појашњење изгледало непримерено.

Постоје бројни начини да се задаци или настава организују тако да посредно или непосредно воде развоју демократске личности. На једном полу су активности слободног или отвореног типа, чија је сврха учење, уз демократско усмеравање као нуспојаву. Такве су концептуалне радионице у Финкеловој режији: лишене активног учешћа наставника у процесу рада, усмеравају ученике једне на друге, тако да сами одлучују ко и колико ће причати, уз развој одговорности на нивоу групе, међусобно помагање и ослањање на властите когнитивне капацитете, што је Финкелу служило као припрема за семинаре отвореног типа.

Финкел наводи интересантан пример наставног предмета из домена психологије малих група (динамика групе), који је имао за циљ самоосвешћење студената као чланова ауторефлексивне групе (према SLATER 1968, в. ор. cit.: 128-131). Током часова у трајању од два сата, студенти су имали обавезу да искористе последњих 15 минута да унесу у дневнике своја запажања о дешавањима током претходних сат и 45 минута. Сваки пети час били би у улози посматрача и не би учествовали у раду групе, већ само анализирали њену динамику. Формално, постојао је наставни програм предмета и студенти су за сваки час морали да прочитају одређено штиво, али се на часу ретко о њему расправљало. Литература је такође требало да помогне учесницима при писању есеја о развоју динамике ауторефлексивне групе, што је била редовна обавеза на основу које су и оцењени.

Наставник је ћутао у току часа, а тиме што је био присутан, био је мета најразличитијих пројекција студената. И он је редовно, након сваког часа, водио дневник дешавања у групи, а своје коментаре ограничавао је на тумачење понашања студената, којима је скретао пажњу на трансфер, тј. нереалистична очекивања која су имали од њега. Учесници би понекад у тој мери били шокирани спознајом да им трансфер обликује понашање да би наредни пут тражили изузеће

с часа, након чега би професора доживљавали и третирали као себи равног. Коментари на студентске есеје имали су за циљ да науче студенте да је сопство у групи колективно, а не индивидуално.

Циљ предмета био је да студенти стекну разумевање односа међу појединцима унутар малих група, постану независни посматрачи самоуправне групе, те истовремено и њени равноправни и ефикасни чланови, науче да препознају трансфер и схвате његов утицај на себе и остале, и науче да се односе према ауторитету који одбија да испољи моћ. Шире гледано, циљ овако организованих ауторефлексивних група је трострук: политички, тиме што учешће у групи подучава умећу демократског учешћа, антрополошки, јер обучавају учеснике да посматрају понашање групе, и психолошки, кроз учење учесника да препознају трансферне реакције и суздрже се од њих.

Слично овоме, Ларсен-Фриман налази оправдање да се студентима не сугерише нити саопштава да су били успешни или неуспешни у наставном раду, како непосредно у току часа, тако и у вези с процесом учења током дужег временског периода (LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 7). Она овде усаглашава свој став са ставом Калеба Гатења, зачетника „тихог метода”. Када потврда и оповргавање такве врсте изостану, ученици се труде да развију властите унутрашње критеријуме успешности и равнају се по њима. Подједнако се могу мотивисати да развију критеријуме за исправљање грешака и праћење свог напредовања, чиме додатно умањују ослањање на наставника. С друге стране, овим добијају потврду да су прихваћени као ученици и личности независно од успеха у настави, што дугорочно има ефекат јачања њиховог осећаја сигурности.

Освешћивање ученика о постојању амбивалентности – неодређености и недоречености – у животу уопште, па тако и у материјалним и нематеријалним манифестацијама људског делања, мора бити један од значајнијих циљева процеса у учионици. Код Вилис (1996), када је у питању рад с текстом, развијање свести ученика о амбивалентности омогућује експлицитно одобравање и подржавање како непотпуних, тако и нетачних тумачења садржаја, али и реализације, као део тока менталне еволуције ученика. Ауторка на више места у књизи инсистира на оваквом „тренирању” способности да се толерише амбивалентност.

Овде је могуће опет се позвати на Литлвуда и његову дискусију на тему персонализације наставног процеса (2013: 15). Аутор наводи поделу Рибера и Видала (RIBÉ – VIDAL 1993) на три генерације наставних задатака, од којих су се

први фокусирали искључиво на развој способности комуницирања, други јој додали занимање за когнитивни развој, док се код трећих препознаје додатак у виду димензије општег развоја личности. Литлвуд тврди да се учешће и мотивација могу поспешити техникама колаборације, којима се ученици чине одговорнијим у смислу доприноса интеракцији на нивоу групе, и позива се на пројекат у којем је наставнику пошло за руком да интензивира осећај укључености код студената тако што им је допустио да заједнички одлуче о темама и активностима које ће се радити.

Литлвуд (1981: 79) сматра афективне факторе битнима за успех примене комуникацијског приступа, при чему их своди на проблем манифестације моћи наставника и с тим у вези инхибицију ученика. Иако се његове препоруке у том смислу не могу одбацити – дејство афективних фактора сигурно се донекле може неутралисати кроз сарадњу с другим ученицима и уз више прилика за комуникацију, односи доминације и појава инхибиције као резултат могући су и међу вршњацима, што се може предупредити варирањем задатака и улога учесника. Вилис (1996: 24-36) заговара варирање група ради избегавања фрустрација било које врсте, именовање екстровертираних за вође група који дају реч осталима, попуњавање упитника/табела самопроцене ради освешћивања у смислу властитог доприноса раду групе, те коришћења снимака за освешћивање ученика, посебно екстровертираних, о начину и уделу властитог учешћа у активностима.

Вилис прави разлику између јавне и приватне појавности ученика у учионици, као и у животу, и истиче неопходност стварања услова за коришћење језика на оба начина и у обе сврхе (1996: 7-8). Ипак, као да остаје непријемчива за проблеме динамике групног рада узроковане дејством психолошких чинилаца. С комуникацијским приступом, мења се улога ученика: она сада постаје двострука, утолико што се одређују спрам себе, процеса учења и предмета учења, што је пак у вези и са заједничким одређењем унутар групе и спрам активности у којима група учествује (BREEN – CANDLIN 1980: 110, в. RICHARDS – RODGERS 2014: 97-9). Ово може бити у раскораку с идејама с којима ученици приступају наставном предмету и довести код њих до збуњености, па чак и љутње (HENNER STANCHINA – RILEY 1978, в. RICHARDS – RODGERS 1986: 77).

Прабу и његов тим нису бранили интеракцију међу ученицима током рада на задатку, али нису ни подстицали систематски групни рад, желећи да пажња наставника, у контексту истраживања, остане на једном главном принципу, значају активности које у жижи имају смисао или значење (1987: 82). Међутим, у ставу да

не треба инсистирати на групном раду и чинити га фиксним елементом организације наставног процеса утврдила су их још два битна увида. Први је лингвистички: наиме, два релативно неразвијена међујезичка система у додиру у опасности су да се прерано фосилизују или остану дуже на већ досегнутом нивоу, услед изостанка стимулуса који би их ревидирао или продубио (развио).

Што се тиче њиховог другог закључка, ученици најчешће немају проблем поређења с наставником, док се с вршњацима неизоставно пореде, а срамоћење у том смислу може имати много озбиљније последице по њихово учешће у настави и ван ње. Сем тога, различитих су личности, с различитим склоностима и реакцијама у смислу супарништва, пријатељства и амбициозности. Прабу закључује да би, у случају наметања групног рада, било превише идеалистично очекивати да се ученици ослободе или потисну осећања конфликта у интересу учења страног језика, што и наставника може учинити извором страха. Пренаивно је очекивати да ученици тек тако само помажу једни другима (ор. cit.: 84).

*

У закључку поглавља, вреди поменути приручник ауторског двојца Грифитс и Киохејн (GRIFFITHS – KEONANE 2000), који разумеју отклон наставника од хуманистичког приступа подучавању језика из страха од превеликог задирања у приватност ученика, али верују да су и сами ти наставници свесни потребе ученика да настава буде од личног значаја. Активности које дају у овој компилацији инсистирају на персонализацији језичке реализације, обједињују принципе рада на задацима и потенцирају комбиновано коришћење језичких вештина, а уз то се могу прилагодити различитим нивоима језичке компетенције. По ауторима, персонализоване активности помажу да се развије осећај поверења између наставника и ученика и успостави позитивна динамика групе, да одговори буду искрени и занимљиви, да се унесе хумор у учионицу, те да читаво искуство учења језика буде вредно памћења, нешто чега ће се ученици радо сећати (ор. cit.: 2-3). Вежбе покривају и односе се на различите временске фазе одвијања процеса учења и развоја односа између учесника у наставном процесу, од почетка курса/упознавања, преко главног дела (устаљивања или навикавања) и током трајања курса у смислу динамике групе, све до окончања курса и разилажења групе. Тематски, активирају ученике на личном нивоу по питању самоодређења у смислу особина личности, физичког изгледа и понашања; идентификације с другим

субјектима, животињама, предметима, местима и догађајима; властитих вредности и вредности које придају стварима и појавама; те односа према променама.

Ево примера карактеристичних активности. Током вежбе 1.7 *How I spend my time* из 1. поглавља насловљеног *Starting the course* ученици понављају језик за изражавање времена и трајања. И наставник и ученици цртају кружни графикон и деле га према начину на који проводе време у току дана, тако да имају до шест врста активности (нпр., спавање, кућне послове, бављење децом итд.), а затим пишу састав, у којем пореде графикон са за њих идеално организованим или издељеним временом и начином живљења (ор. cit.: 18-19).

За почетак активности 3.2 *Exact replication* из 3. поглавља насловљеног *Acting, reacting, interacting*, наставник три пута препричава догађај (или пушта снимак препричавања) у максималном трајању од једне минуте. У току другог препричавања, стаје после сваке реченице и прозива по једног ученика да је понови дословце, користећи исту интонацију. Трећи пут, препричава читав догађај или пушта читав снимак, након чега опет прозива добровољце да понове појединачне реченице. Као други корак, ученици у паровима чине слично: прво једна особа прича о нечему што јој се десило у трајању од једне минуте, након чега друга особа покуша то да понови, опет дословце и с истом интонацијом, након чега се замене. Трећи корак препоручује се за нивое од средњег навише и укључује вештину писања. Ученици описују неки догађај на матерњем језику, а потом диктирају опис у пару, превodeћи га на лицу места, док диктирају. Коначно, пред разредом се чита прво текст у оригиналу, а потом и издиктирани превод, уз коришћење истог тона/интонације (ор. cit.: 52-53).

Вежба 6.7 *Things I can't do without* из 6. поглавља насловљеног *Self-knowledge and knowledge of others*, тражи од ученика да направе колаж са сликама или називима ствари које су им неопходне или за које су везани. Активност почиње набацивањем лексике на тему предмета које ученици обично користе, како свакодневних тако и неуобичајенијих. На часу или за домаћи сви, укључујући и наставника, праве колаж, свако за себе, састављен од одабраних предмета с часа без којих не би могли да замисле живот, уз могућност додавања и других. Наставник први представља свој колаж, уз објашњење ученицима да могу да га прекину у било ком тренутку и питају шта год желе у вези с колажом. Након тога, ученици реплицирају активност по групама. Вежба се завршава тиме што свако бира нечији колаж и саставља питања како би сазнао више о тој особи и њеним предметима. За

домаћи, ученици у виду састава или писма одговарају на постављена питања и доносе их следећи час (ор. cit.: 121-124). Код представљених активности, па тако и ове, ниво језичке реализације зависиће од нивоа компетенције ученика, од значаја за исход у смислу сложености идеја и језика, али су ученици на свим нивоима, тако и нижим, природно заинтересовани за одабире својих колега и желе да говоре о себи.

Пројекат која је организован за потребе емпиријског истраживања приказан у овој дисертацији надовезује се на низ претходно изнетих ставова и мишљења, те препоруку Кумаравадивелуа (2003: 123) да интеракција на часу треба да подстиче општење на нивоу текста, те да буде интерперсонална и идеациона или пропозициона. По структури, пројекат је близак микростратегiji коју овај аутор предлаже у циљу равноправности учесника у интеракцији, коју треба да чини стварна размена заинтересованих учесника (*negotiated interaction*). У микростратегiji 5.2 назива *Topic of the Week* (2003: 125-126) предлаже се да сваки ученик појединачно спреми говор који ће одржати на часу. У једнојезичним/једноетничким и/или монокултурним разредима то може бити било која тема. На нижим нивоима, вероватно ће бити потребна помоћ наставника, а ученицима се може допустити и да читају. Допринос учењу и општењу на нивоу текста тицао би се трагања за материјалима и писања сажетка говора за остале у разреду, ради претходног упознавања с говором, његовог праћења и конципирања питања за каснију дискусију. Према Кумаравадивелуу, могућност избора теме даје ученицима глас и чини их стварно видљивим. На крају сваког говора наставник би требало да наступи у улози водитеља, истакне добре стране извођења и укаже на слагање/неслагање других с темом, ставовима говорника итд., као вид резимирања урађеног задатка и признање уложеног труда.

*

У овом потпоглављу изнети су измењено схватање потреба ученика и неопходност демократизације наставе у правцу њене изразитије индивидуализације (персонализације). Стављање акцента на развијање профилисане аутономности ученика указује на потребу да се они освесте по питању бивствовања и развијања као јединке, али и као чланови колективитета. Ово значи да су индивидуалност, индивидуација и уз њих везани феномени данас неодвојиви од видова и начина друштвене организације, што непосредно води теми идућег поглавља, идентитету, који нас суштински одликује и опредељује као појединце и чланове заједнице.

3. ПОЈАМ ИДЕНТИТЕТА И ЊЕГОВА САВРЕМЕНА СХВАТАЊА

Различита схватања и дефиниције појма идентитета код нас даје Голубовић (GOLUBOVIĆ 1999), цитирајући ауторе из низа домена – филозофе, психологе, социологе, педагоге и друге, што указује на његов значај за друштвене науке уопште. Позива се на бројне ауторе, међу којима Фрома, Хабермаса, Ериксона и Мида, а истиче да се појединачни и колективни идентитети могу истраживати кроз теме у вези с вредносним системима, религијом, идеологијом, погледом на свет, групним нормама, когнитивним системима, менталитетом, психолошким карактеристикама, итд. (MUCCHIELLI 1986: 6-7, в. op. cit.: 15).

Голубовић (1999: 9) наводи плуралитет и диференцијацију као основна својства услова људског бивствовања. У модерно доба, идентитет се не приписује на начин на који се то чинило у традиционалним друштвима, иако се то понегде још увек чини, већ се везује за достигнуће, тако да га карактерише идентитетска нестабилност због могућности избора. Сопство јесте генетски предиспонирано, али како себе доживљавамо као субјективно и објективно препознатљив ентитет резултат је дуготрајног индивидуалног и групног процеса прилагођавања и дистанцирања, прихватања и одбијања, самоидентификације и шире колективне (друштвено-културне) идентификације, уз стално преиспитивање због динамичности друштвених и културних односа.

Голубовић подвлачи разлику између есенцијалистичког (либералног) и конструктивистичког (комунитарног) схватања идентитета. Есенцијалисти попут Калхуна (CALHOUN 1993) третирају индивидуу као сингуларни, интегрални и непроблематични идентитет, заснован на „суштини”, тј. низу битних својстава заједничких свим члановима колективитета, док конструктивисти, нпр. Коноли, Малхол и Свифт (CONNOLLY 1991; MULHALL – SWIFT 1995; 1996), по узору на Мида, сматрају утицај непосредоване природе занемарљивим у поређењу са значајем социјализације, нарочито ране, и моћи социјалне структуре, што субјективитет чини питањем конструкције, а не аутоматским производом, где се повезују самоидентификација и идентификација од стране других.

Голубовић доживљава антитезу индивидуализма и социологизма као редуковани одговор на питање како се схвата индивидуална егзистенција у односу на друштвени контекст и је ли он само спољашњи оквир за индивидуалну интеракцију. Ову антитезу разрешава увођењем дијалектичког принципа у

индивидуално и друштвено, јер нам он помаже да схватимо да су и персонални и колективни идентитети две стране јединственог процеса сазревања човекове личности. Њен закључак је да идентитет означава да се свет околине интернализује као персонални свет који се пројектује у околину.

Неке од дефиниција идентитета које налазимо код Голубовић укључују Мелучијеву (MELUCCI 1995), по коме идентитет карактеришу сталност, јединство и континуитет субјекта иза варијација и уз разликовање од других – способност да се препозна и буде препознат, те Масловљеву, који га дефинише као раст природних способности да се схвате реалност – *ја*, други и природа, осећања аутономије и оригиналног мишљења, богатства емоционалности и креативности, мобилности вредносног система и визије себе у будућности (MUCCHIELLI 1986: 106, в. GOLUBOVIĆ 1999: 14). Цитира и Фридмана (FRIEDMAN 1994: 220, в. ор. cit.: 8), који истиче да модерно *ја* карактерише изразитија рационалност, интелектуалне моћи, самоконтрола, сазнајне способности, као и сублимација примитивне енергије и њена промена у изградњи цивилизације, те Нутина (NUTTIN 1980: 123, 133, в. ор. cit.: 9), по коме идентитетски оформљену личност карактеришу индивидуална својства, садржај онога што појединац мисли и ради, мишљења и убеђења, интересовања и аспирације.

3.1.Истраживања идентитета у теорији и пракси језичког усвајања

Сустрет теорије и праксе усвајања језика и психологије учења, мотивације, идентитета, те у скорије време и сопства и с њим повезаних теорија, има за исход већ мноштво литературе у којој су описана настојања да се психолошке теорије и конструкти операционализују у области усвајања језика и оно тако расветли. По питању идентитета и представа о себи у теорији и пракси усвајања језика значајни су досадашњи доприноси Дерњеија (USHIODA – DÖRNYEI 2009; DÖRNYEI 2009a, 2009b; DÖRNYEI – KUBANYIOVA 2014; DÖRNYEI – RYAN 2015; DÖRNYEI ET AL. 2016), Нортон (NORTON 2013), Ушиоде (USHIODA – DÖRNYEI 2009; USHIODA 2009, 2012, 2013), Мерсер (MERCER 2011; MERCER ET AL. 2012; MERCER – WILLIAMS 2014) и Кубанијове (KUBANYIOVA 2012; DÖRNYEI – KUBANYIOVA 2014). У овом потпоглављу биће укратко речено понешто о раду ових аутора.

Питања везана за персонални и групни или колективни идентитет сама се намећу у контексту учења другог језика, али су проучавана и у вези с односом између мотивације и идентитета и представа о себи у контексту усвајања страног језика (USHIODA – DÖRNYEI 2009). Тако Дерњеи (op. cit.: 20) помиње истраживања на тему сукоба између личног и колективног идентитета. Према Ојсерману и сарадницима (OYSERMAN ET AL. 2006), међу школском децом веома су присутне негативне групне представе, које се често сукобљавају с личним представама-водиљама у контексту школе (*academic self-guides*). У таквим случајевима, претеже тенденција код деце да се прилагођавају групи, на уштрб личних представа (PIZZOLATO 2006).

Лајтбаун и Спада (LIGHTBOWN – SPADA 2013) доносе закључке неколицине студија које су за предмет имале идентитет. Једна је показала како перципрање деце као идентитетски друкчијих може довести до њиховог искључивања из активности које траже имагинацију, што за последицу може имати осећај изолације, те утицати на персонални идентитет и генерално лошији успех у школи (TOONEY 2000). О значају колективног идентитета, а може се претпоставити и персоналног, по ток и садржај наставног процеса говоре нам увиди Грир (GREER 2000) и Томите (TOMITA 2011), које су закључиле да се јапански ученици понашају чудно у једнонационалним разредима. Намерно причају с јаким јапанским акцентом и праве граматичке грешке како их други не би доживели као арогантне (GREER 2000). Из истог разлога избегавају слободне активности комуницирања, али учествују у разговорима који се комбиновано баве граматиком и значењем, те у увежбавању граматичких структура, јер се боје да би, у случају првих, били доживљени као неко ко се прави важан и глуми да није Јапанац, док им друге дозвољавају да буду у идентитету „ученика”, што их разрешава инхибиције (TOMITA 2011).

Највећи допринос на овом пољу дао је Дерњеи, који се свеобухватно бави проблемом мотивације у теорији и пракси језичког усвајања, те у склопу тога и питањем идентитета. Ушиода и Дерњеи (2009: 1-4) пишу о проласку проблема мотивације везане за учење страних језика кроз фазу радикалне преконцептуализације у контексту савремених схватања сопства и идентитета, од најранијих истраживања везаних за Гарднеров и Ламбертов појам интегративне мотивације, која у основи има социјалну идентификацију и преузимање етнолингвистичког идентитета, преко оних која су пробала да покажу да је мотивација повезана с унутрашњим процесом идентификације у склопу концепта

сопства, до сложеног система мотивације везане за страни језик и сопство, уз појмове као што су идеално и пожељно *ја* везане за учење језика. Од значаја за постулате разматране у овој дисертацији је и њихов помен Лема (LAMB 2004: 16), који претпоставља да је осцилације у мотивацији за учење енглеског могуће повезати с променама перцепције и преконструкцијом различитих идентитета једне особе, посебно у формативном периоду током адолесценције.

Преносећи конструкт интегративне мотивације у равн теорије представа о себи, Дерњеи (2009: 27) закључује да се концепт интегративности може разумети као конкретна димензија идеалног *ја* везана за учење страног језика. Интегративна мотивација манифестоваће се код особа чије представе о идеалном себи укључују и савладавање страног језика.

Скорији допринос проучавању мотивације у домену учења језика представља психолошки конструкт усмерених мотивационих струја (*directed motivational currents*), који предлажу Дерњеи и сарадници (2016) као појашњење сложених мотивационих процеса који су, с једне стране, дуготрајнији и постојанији од тока као менталног стања снажне концентрације које исходи високом продуктивношћу (Csíkszentmihályi 1975; 1988), а с друге феноменолошки суштински друкчији од дуге, постојане мотивације која у основи има самодисциплину и посвећеност. Усмерена мотивациона струја захтева учешће у низу задатака током краћег или дужег временског периода, од можда неколико седмица до неколико месеци или чак година, који засебно не доносе увек задовољење, али који особу воде ка циљу који за њу лично има велику вредност (DÖRNYEI ET AL. 2016: 5).

Битне карактеристике које аутори приписују овом конструкту могу се довести у везу с могућношћу и потребом, можда чак и неопходношћу, услед одговарајућих околности, да се проба с преконфигурацијом идентитета у целости, трајно или привремено. Усмерене мотивационе струје карактеришу конкретни битни циљеви, препознатљиви фактори који их покрећу, структурисаност процеса, позитивна емоционалност и јењавање мотивације, након чега таква усмереност ишчезава (ор. cit.: 15-17). Примери конкретних личности које наводе Дерњеи и сарадници везани су за учење језика, а указују на трајност промена у представи о себи, чак и када се оне тумаче као привремене и ограничене. Аутори доводе у директну везу овакве струје с циљевима саобразним са сопством, који у дубљем смислу припадају властитом *ја* (*self-concordant goals*) (SHELDON – ELLIOT 1999, в. ор.

cit.: 48-49), који по себи представљају неку врсту концепта сопства и напајају и битно обликују људско понашање.

Рад Нортон обликује низ постулата којима се она руководи у истраживањима, али који усмеравају и карактеришу и рад других научника у којем се повезују конструкт идентитета с учењем и усвајањем страних језика (2013: 2-3). По Нортон, истраживања идентитета нуде свеобухватну теорију која обједињује шири свет људи и појединца који учи језик, јер је у стању да расветли вишеструке, понекад сукобљене позиције из којих тај појединац говори, чиме се превазилази њихово дефинисање кроз дихотомије попут интровертираности и екстровертираности, мотивисаности и немотивисаности, или инхибираности и неинхибираности. Она наглашава неопходност испитивања утицаја прерасподеле моћи на приступ учењу и усвајању језика, који треба схватити као друштвену структурисаност могућности да се чита, пише и говори на циљном језику, те тиме језик и научи. Такође истиче да иако су идентитет, праксе социјалних институција као што су породица, школа итд. и доступност материјалних и нематеријалних средстава међусобно конститутивни, испољавање воље и делање у складу с вољом, које се допушта и другима, може идентитетски да оснажи појединца, да га охрабри да ту нову снагу изрази кроз језик, што ће поспешити и усвајање језика.

Нортон је прва дефинисала социолошки концепт „улагања” у учење страног језика, као допуну психолошком концепту мотивације. Појединац може бити мотивисан за учење језика, али уколико наставно окружење оцени као неодговарајуће, непријатељско или неповољно (нпр. сексистичко, елитистичко, хомофобно итд.) неће „уложити” себе у учење, а боравак у таквом окружењу резултоваће погубним неподударањем мотивације да се учи и посвећивања учењу. И обратно, појединац који се „улаже” у учење може се сматрати и мотивисаним. Улагање има везе и с припадањем заједници говорника циљног језика, која може представљати реконструкцију некадашње заједнице и историјски конституисане односе, али може бити и тзв. замшљена или имагинарна заједница, која претпоставља замишљени идентитет.

Мерсер (2011: 18-19) дефинише концепт сопства и идентитет као суштински различите, где се први тиче више унутрашњег психолошког осећаја себе у одређеном домену, а други његовог међуодноса с конкретним социокултурним контекстом или заједницом праксе. Међутим, она инсистира и на њиховој неодвојивости, тврдећи да је бављење било једним било другим у истраживањима

просто везано за фокус или угао посматрања. Иако нигде не помиње Ериксона или његов конструкт идентитета ега, њено схватање концепта сопства као динамичног и релационог у суштини се поклапа с њим, као што се може видети из описа у идућем потпоглављу. Она га разуме као темељ на којем појединац конструише своје идентитете у односу на конкретне контексте:

Концепт сопства је „покретљив” средишњи осећај себе који особа има и уноси са собом у низ различитих контекста; идентитет се потом конструише на основу коцепта сопства индивидуе, али се примарно тиче односа између њеног осећаја сопства и конкретног друштвеног контекста или заједнице праксе (делања). Различити идентитети ученика наизменично ће утицати на њихове концепте сопства, те је вероватно најбоље појмити их као међусобно реципрочно повезане. (Mercer 2011: 19)

Разлика између концепта сопства и идентитета је релевантна у мери у којој дозвољава њихову операционализацију у домену теорије и праксе усвајања језика или другим специфичним доменима. Ауторка каже да на све наведене конструкте утичу различити социокултурни, образовни и лични контексти, али само у вези са сопством наводи да га не треба посматрати као статични конструкт и да се у извесној мери мења у зависности од контекста, иако може задржавати одређени степен стабилности.

Пошто се ради о појмовима и конструктима којима су од кључног значаја за ову дисертацију, ради њиховог прецизнијег одређења било би могуће ставити их у међуоднос на следећи начин. Концепт сопства је структурисан утолико што, према Мерсер (op. cit.), укључује когнитивна и афективна уверења, попут оног о властитој ефикасности, компетентности повезаној с лингвистичким самопоуздањем због знања страног језика, и знања о себи као особи. При том, изједначава се с централним унутрашњим осећајем себе, што значи да смо га свесни. Питање је, сме ли се концепт сопства икако концептуализовати или операционализовати мимо схватања да је по природи релацијски? Ако јесте релацијски, те ако је и идентитет релацијски, онда би идентитет могао да буде прича којом се описује однос *ја* према неком другом ентитету, а која не мора бити освешћена. Када је освестимо, онда постаје представа о себи.

Мерсер је уверења да су социоконструктивистички приступи и квалитативно истраживање пријемчиво за специфичности контекста примеренији када се ради о конструктима сопства. Утолико је и сама применила индуктивни приступ, тј. теорију утемељену у истраживању (*grounded theory*) ради објашњења концепта сопства везаног за стране језика, који третира као динамичку категорију. Не доводећи сасвим у питање валидност хијерархијски структурисаног модела према Маршу и Шавелсону (MARSH ET AL. 1988), на основу анализе садржаја интервјуа с једном испитаницом развила је молекуларно организовани вишеструки модел концепата сопства везаних за језике уопштено, матерњи језик, енглески и италијански као стране језика, академско *ја* и др., од којих је сваки повезан са свима другима, док су природа (квалитет, јачина) веза између концепата и сами појединачни концепти међусобно зависни и променљиви (ор. cit.: 68-71).

Кубанијова (KUBANYIOVA 2012) је нашла примену теорије вишеструких позитивних и негативних представа о могућем *ја* кроз истраживање професионалних историја и профила словачких професора енглеског језика. Она износи налазе везане за истраживање Хигинсове теорије неподударача концепата сопства у учионици (*self-discrepancy theory*), по којима пожељне представе (идеално *ја*) могу да активирају улагање у процес учења, те тиме и усвајање језика, уколико су, између осталог, кључне за појединца (нпр., поклапају се с групним идентитетом или их он подржава), развијене и конкретне, могуће, итд. (ор. cit.: 47). Тврдећи да представе о себи директно утичу на низ избора које професори праве – од тога како организују наставу и руководе интеракцијом у учионици, преко врсте и интензитета напора који улажу у свој професионални развој, те последично до квалитета образовно-васпитних искустава које творе за своје ученике (ор. cit.: 45), она је у свом индуктивном истраживању дошла до резултата да се уверења мењају искључиво ако обука, праксе, активности итд. усмерене на измену схватања, ставова и др. наставника у когнитивном домену успеју да активирају или успоставе „комуникацију” с њиховим идеалним представама о себи (ор. cit.: 122). Интегрисани модел концептуалне промене наставника језика који је развила нашао је примену и даље је испитиван као конструкт визије у заједничком раду с Дерњеијем (DÖRNYEI – KUBANYIOVA 2014).

Ушиода је противник позитивистичке традиције психометријског испитивања мотивације и посматрања појединца и контекста као засебних феномена. Стога предлаже релационо заснован концепт појединца-у-контексту, у

складу с виђењем да мотивација проистиче из динамичног, комплексног и нелинеарног односа између стварних особа конкретних друштвених идентитета и културног контекста неке активности у процесу одвијања (USHIODA 2009: 215, 218). Она верује да линеарни модели мотивације који своде учење као понашање на нешто уопштено нису адекватан начин бављења идиосинкратичностима процеса индивидуалног творења значења у друштвеном контексту. Аналитички поступак који предлаже, уз комбиновање вишеструких друштвено и контекстуално заснованих теоријских оквира (еколошке перспективе, језичке социјализације, социокултурне теорије према Виготском, итд.), је анализа дискурса у односу на мотивацију и идентитет који се паралелно конституишу (op. cit.: 221-222).

Ушиода наводи резултате три студије које су анализирале дискурс с поменутиим циљем, од којих се две дотичу и проблема и закључака ове дисертације (op. cit.: 223-224). Прва (RICHARDS 2006) указује на изузетне ефекте које на мотивацију има укључивање или реферисање, током интеракције у учионици, на тзв. преносне идентитете ученика (*transportable identities*), који су латентни и имплицитни, а имају везе с особом ван контекста учионице, у поређењу са ситуацијама када се остаје на нивоу тзв. ситуационих или дискурских идентитета (*situated, discourse identities*), када се остаје у идентитету који диктира нека формална ситуације (лекар и пацијент) или преорганизација дискурса из трена у трен (кроз улоге иницијатора општења, говорника, слушаоца, итд.), према Зимермановом моделу (ZIMMERMAN 1998).

Друга студија (LEGENHAUSEN 1999) пореди говор током активности слободне конверзације коју су водили немачки средњошколци чија се настава традиционално ослања на уџбенике, с једне стране, и ученици у Данској „социјализовани у слободнијем образовном окружењу” с друге (USHIODA 2009: 224). Анализа показује да први нису у стању или нерадо говоре у своје име, као они, већ се служе напамет наученим типским реченицама и садржајем дијалога из уџбеника. С друге стране, Данци без разлике уносе у разговор мотивацију, лична интересовања и идентитете. При том, њихови разговори су природни и органски, за разлику од немачких ученика, што се показује и тиме ко, како и када узима реч, да ли се реагује на то што саговорник изговара и каквим интензитетом, итд. Разлика се тиче демонстрације убеђења да третирање ученика као аутономних појединаца значи бављење њима као целовитим, заокруженим особама, чији је друштвени идентитет ситуационо одређен конкретним контекстом.

Иако Ушиода ентузијастички наводи позитивне резултате образовних сценарија који у обзир узимају личност и идентитет ученика, на једном другом месту (2013: 11) упозорава да се на многим местима енглески просто доживљава као језик међународне комуникације, а његово познавање изједначава с познавањем рада на рачунару, те нарочито ако су ученици у обавези да полагају различите тестове као начин формалног преласка нивоа, занимаће их савладавање вештина потребних управо за полагање испита (граматике и лексике), док ће изостати улагање идентитета у трансформативном смислу.

Поменути аутори и претходно резимирани налази потврђују навод Ушиоде (2012: 64) о доминацији концепата сопства (представе о властитој ефикасности, решености, вредности, самопоштовања, ауторегулацији итд.) у истраживањима академске мотивације у образовању од почетка овог миленијума, али и психологији мотивације шире гледано, која мотивацију код људи суштински повезује с концептом сопства, различитим представама о себи и властитим делањем. Оно што се чини да недостаје је дијахрона перспектива – постављање ових конструката у оквир дужег временског периода, ако не и нашег укупног развоја за живота. Иако су инструменти употребљени у емпиријском истраживању описаном у дисертацији креирани имајући у виду неке од претходно поменутих и/или описаних конструката (идентитета, самопоуздања итд. везаних за страни језик), изгледа да би Ериксонов конструкт идентитета ега, који је описан у следећем потпоглављу, управо могао да послужи као тај одговарајући шири лонгитудинални оквир.

3.2. Психосоцијални конструкт идентитета ега по Ериксону и конструкт идентитетских статуса по Марши

Дерњеи (2009: 9) потенцира уверење научника који се баве фактором мотивације у учењу страних језика да они нису просто комуникацијски код који се може савладати као било који предмет, због чега га увек повезују с нашим језгром, које чини битан део нашег идентитета. Овде приказано емпиријско истраживање наставе енглеског као страног језика ослања се на конструкте ега и идентитета ега, према теорији психосоцијалног развоја личности америчког психолога Ерика Ериксона и њеној разради од стране његовог сународника, такође психолога, Џејмса Марше. У предговору превода Ериксоновог *Идентитета и животног*

циклуса Жарко Требјешанин резимира ауторово схватање идентитета ега као суштинске истоветности и континуитета *ја* током дужег времена, без обзира на његове мене у различитим периодима и околностима (ERIKSON 2008: 9). Свесно осећање личног идентитета подразумева истовремено непосредно опажање „сопствене самоистоветности” кроз време, као и опажање да и други препознају нашу самоидентичност и континуитет као такве (ор. cit.: 34). Ово истовремено значи и субјективни осећај да методе којима его синтетише себе карактеришу иста таква самоистоветност и такав континуитет, те да су оне ефикасне утолико што постојано обликују опажање тих и таквих карактеристика дате особе од стране других (ERIKSON 1980: 22). Его се може схватити као орган психе који непрестано повезује тачке идентитета у мање или више кохерентну менталну представу коју имамо о себи, а које према Ериксону постајемо свесни тек у тренуцима конфузије или кризе идентитета, када су нарушени континуитет и истоветност нашег *ја* (ор. cit.: 127-128).

Диференцирајући своје схватање ега од Фројдовог, Ериксон га сматра „индивидуалним центром организованог искуства и разумног планирања” (ERIKSON 2008: 31) и „органом којим човек испитује стварност” (ERIKSON 1980: 45). По њему, он је израз једног од три главна процеса – од којих друга два остају ид и суперего – чија релативност, међузависност и садејство одређују људско понашање, тачније, „процесом организације искуства путем синтезе ега (просторно-временске одреднице ега, одбране ега, идентитет ега, итд.)” (ор. cit.: 49).

Марша преузима дефиницију идентитета ега од Ериксона. Коначно оформљење идентитета ега је кључни догађај у развоју личности и укључује синтезу вештина, уверења и идентификација стечених током детињства у мање или више кохерентну, јединствену целину која младој одраслој особи даје осећај наставка прошлости и правац за будућност (MARCIA ET AL. 1993: 3). Као концепт унутрашње организације идентитет ега разликује се од Пијажеових структура – схваћених примарно као процедуре функционисања на основу искуства – јер укључује како процедуре, начин на који се поступа с искуством, тако и елементе садржаја, тј. искуства која се сматрају битним.

Марша говори о структурном, феноменолошком и бихевиористичком аспекту идентитета ега (ор. cit.: 3, 5). Идентитет дефинише као стадијум раста ега који је у структурном смислу суштински за свеукупни баланс психодинамичких процеса појединца, посебно тиме што јача оне аспекте личности који се тичу

доношења судова, одлагања задовољења/емоционалних и психолошких реакција, и психодинамичке ефикасности. Феноменолошки аспект тиче се спознаје (осећаја, искуства) имања идентитета као језгра за које се могу везати искуства и делање, а бихевиорални одлика процеса формирања идентитета које други опажају код дате особе.

По Марши, Ериксонов значај је у томе што је већ постојећи концепт теоријски организовао на начин који допушта емпиријско истраживање процеса његовог формирања. Његова теорија идентитета је епигенетска и покушај је предефинисања Фројдовог схватања ега као нечега што је кључно обликовано утицајем либида и суперега. Его и његов идентитет као целина генетски су предодређени – његови делови расту из тзв. основног плана, утолико што се развија по ступњевима који се смењују по унапред утврђеном редоследу (ERIKSON 2008: 67). Идентитет се развија кроз осам фаза, које нису превасходно психосексуалне, како је то Фројд мислио, већ психосоцијалне. Доласком до последње фазе, од 65. године надаље, након што су се, протоком времена и акумулацијом животног искуства, појавили сви његови делови, его постаје заокружена целина.

По Ериксону, на формирање идентитета ега утичу и социјални чиниоци: он се обликује на пресеку овладавања физичким вештинама, њиховог културног значења, функционалног задовољства које такво овладавање носи и његовог друштвеног признања. Такво признање развија самопоштовање код појединца, које прераста у уверење да се уче кораци који воде у правцу „опипљиве колективне будућности” и који ће довести до стања пуноће и дефинисаности у оквирима конкретне друштвене реалности (ор. cit.: 34).

Свакој фази психосоцијалног развоја претходи криза, која се може разрешити као *нормална* или *патолошка*. Кризе не значе неизоставно претњу или катастрофу, већ тачку преокрета и „онтогенетски извор снаге и неприлагођености” (ERIKSON 1968, в. ор. cit.). Нормално окончана криза значи виши ступањ психосоцијалне интеграције, даље сазревање и реверзибилне промене, а патолошко разрешење узалудно трошење енергије, неповратне промене и психосоцијалну изолацију (ор. cit.: 10). Баланс или разрешење међуодноса опозиција по фазама не треба сматрати једном и заувек постигнутим; Марша упозорава на поједностављено схватање дихотомне структуре ступњева, пратећих криза и њиховог једнозначног разрешења (MARCIA ET AL. 1993: 5).

Окончање кризе значи доминацију једне од две карактеристике, посебно у предидентитетским фазама, а оптимално разрешење комбинацију утицаја која нагиње позитивном крају спектрума. Прогресија и регресија могући су у случају свих опозиција до краја, у зависности од околности и психолошких реакција, тј. прилагодљивости појединца, уз могућност разрешења с исходом психолошке стабилизације или корекције претходне кризе на неком будућем нивоу. Марша је мишљења да са растом способности за ауторефлексију процеси балансирања опозиција постају изразитије дијалектички, те да су изразито индивидуални, утолико што се у случају сваког појединца концепт основног плана комбинује с егзистенцијално одређеним стилем разрешења (ор. cit.: 5-6).

Криза која је од кључног значаја за живот одрасле особе је тзв. пета, која се дешава у време консолидације идентитета. Старосно, ова фаза би се могла поставити у период од 12. до 20. године, иако Ериксон то не чини. На том ступњу, који одговара гениталној фази по Фројду, формира се јединствени идентитет, у чему учествује его као формативна и интегративна снага, често кроз супротстављање тежњи и уз усвајање опречних друштвених улога (ERIKSON 2008: 14). Ериксон везује специфичне врлине за сваки од ступњева; тако пети ступањ карактерише *верност*, коју дефинише као „способност да се одржи слободно заветована лојалност, упркос неизбежним противречностима унутар вредносних система” (ERIKSON 1964: 125, в. ор. cit.: 15), које појединци понекад након извесног времена врло лако напуштају, све до коначне стабилизације идентитета.

Идентитет се током кризе петог ступња консолидује или расплињује, а идеално окончава стабилизацијом или очвршћењем. Ова фаза захтева истовремено препуштање физичкој интимности, коначан избор занимања, енергетско такмичење и психосоцијално дефинисање, уз присуство низа алтернативних разрешења чије се супротстављене опције стално преплићу и боре, а надмоћ позитивне опције, која је прва у пару, осигурава нормално разрешење (ERIKSON 2008: 138-141). Уз примарну дихотомију интегрисаног наспрам расплинутог идентитета, присутне су и опозиције реалног и дифузног схватања времена, самоизвесности и свести о идентитету, експериментисања с улогама и негативног идентитета, очекивања постигнућа и радне блокаде, сексуалне дефинисаности и бисексуалне дифузије, поларизације вођства и дифузије идентитета, и идеолошке поларизације и дифузије идеала.

Неповољно разрешење кризе услед збрке улога током пете фазе може довести до конфузије идентитета, тј. пометености или расплутаности у доживљају властитог *ја*, која се манифестује као незнање особе ко је и по чему се разликује од других, непознавања или неприхватања свог полног идентитета, друштвеног статуса, улоге у друштву, властите вредности у очима других итд., уз исход непостојаног и колебљивог понашања и низа негативних емоција (ERIKSON 2008: 14-7). Ако се идентитетска конфузија не разреши током преостале три фазе, може имати као исход нарцистичку заокупљеност собом и склоност ка дистанцирању од других, непродуктивност, чак и деперсонализацију, те очајање у последњој фази животног циклуса.

Негативно разрешење кризе такође може довести до приклањања негативном идентитету, у условима када особа трпи тлачење, искључивање и изабљивање (ор. cit.: 18). Избор негативног идентитета психолошки је спасоносно разрешење идентитетске конфузије у случају када особа доживљава своје суштинске карактеристике личности као безвредне, неморалне или инфериорне. Ово је од великог значаја јер консолидација идентитета има за последицу опште јачање ега и утиче и на развој других његових функција које нису директно везане за идентитет, попут способности да се размишља под притиском или буде у односима с другима заснованим на реципрочности (MARCIA ET AL. 1993: 7).

Маршина допуна Ериконовог тумачења пете фазе психосоцијалног развоја (ор. cit.) тиче се претпоставке да појединац може оформити идентитет, тј. постати га свестан (нпр., свестан чињенице да припада некој друштвеној групи, да је грађанин неке државе или да има конкретне вештине и потребе), али га може и изградити. Грађење идентитета значи свесно опредељење за конкретне елементе конфигурације идентитета. По Марши, тај одабир не мора бити апсолутан и заувек окончан, нити сви неизоставно пролазимо кроз идентитетску кризу у периоду адолесценције. Пре се ради о мери до које смо истражили и определили се за одређени идентитет у различитим животним сферама, међу којима професионалној, идеолошкој и сфери међуљудских односа. По његовом конструкту, постоје четири различита идентитетска статуса: *преузети (наслеђени) идентитет*, *изграђени (стечени) идентитет*, *идентитетски мораторијум* и *идентитетска дифузија*. При идентитетском опредељењу у различитим доменима појединац може проћи кроз више статуса.

Преузети и изграђени идентитети структурно су доследни и кохерентни. Прве карактеришу елементи преузети од старијих, тј. претходних генерација, без преиспитивања или експериментисања, а особе у овом статусу Марша на енглеском назива „*foreclosures*”. Изграђени идентитет резултат је преиспитивања или проласка кроз идентитетску кризу и значи свесно и промишљено опредељење за неко уверење, улогу или вредност; ове особе Марша назива „*achievements*”. Ако појединац експериментише с различитим улогама, вредностима, схватањима итд., и креће се од немања идентитета – статуса идентитетске дифузије („*diffusions*”) – или преузетог идентитета ка изграђеном, ради се о статусу идентитетског мораторијума („*moratoriums*”), који је идентичан с периодом кризе (ибид.). За разлику од Ериксона, који је термин „дифузни” заменио термином „конфузни”, Марша сматра да први боље описује статус особа на негативном полу идентитетске кризе, које делују пре расплинута него збркано (MARCIA ET AL. 1993: 11).

Само особа стеченог идентитета има осећај да је учествовала у процесу његовог грађења, који је самоинициран и саморегулисан (op. cit.: 7-8). Она не само да зна ко је, већ зна и како је то постала и коју је улогу одиграла у том процесу. Тако се стичу вештине битне за процесе прилагођавања током даље конструкције и одређења властитог *ја*. Статус идентитета везан за неки конкретан домен доказив је као имање искуства тј. свести о његовом конструисању кроз давање описа или предвиђање будућних дешавања у том домену. Особе у стању идентитетске дифузије оријентисане су на садашњост и без представа су о будућности. Карактерише их спољашњи локус контроле, а могу бити било оптимисти било песимисти. Особе преузетог идентитета својим изборима реплицираће планове које су им други наметнули, а њихово испуњење такође је непосредни извор њиховог самопоштовања. Особе у стању идентитетског мораторијума умеју да буду обузете унутрашњом психолошком борбом, при чему им се може чинити да је све могуће. Гледање на живот и будућност оних који су изградили идентитет је самосвојно, а прати га свест о могућности његовог каснијег преструктурисања.

Када су у питању емпиријска истраживања везана за овај конструкт, он је најпре опазив у доменима професије и идеолошких опредељења, захваљујући бихевиористичком аспектима идентитета. Марша прихвата Ериксоново широко схватање идеологије као неопходне егу који расте и јача, укључене у смену генерација и у периоду адолесценције окренуте стварању нове синтезе прошлости и будућности, уз трансценденцију прошлости (ERIKSON 1963: 97, в. MARCIA ET AL.

1993: 9). Идентитетски опредељене особе видно се понашају на начин који сугерише идентитетске структуре у основи таквог понашања, односно, њихово понашање одликују јасна опредељења. Марша ово илуструје примером особа стеченог идентитета, конкретно, припадника хипи покрета, који су због својих специфичних ставова одбијали да се запосле, што се не објашњава окупационим, већ идеолошким аспектом идентитета. Супротно, радници корпорација или особе подређене у неком међуљудском односу или вези могу се чинити окупационо и идеолошки или интерперсонално одређеним, а у ствари бити дифузног статуса (ор. cit.: 9-10).

Израз тј. ступањ *психосоцијалног мораторијума*, којег је Ериксон дефинисао али не и старосно прецизирао, тиче се периода током којег адолесценти експериментишу с новим вредностима, веровањима, тежњама и циљевима, након чега стварају психосоцијалну нишу у свету одраслих, било кроз побуну или интроспекцију. У вези с феноменом изнетим у претходном пасусу, те поменути Ериксоним концептом, вреди поменути и статус најкарактеристичнији, у екстремном смислу, за особе за које Марша сматра да су „карактеролошки” у статусу идентитетског мораторијума (MARCIA ET AL. 1993: 20). Ради се о идентитетском статусу *продужене адолесценције* или *одгођеног уласка у свет одраслих (emerging adulthood)* према Арнету (ARNETT 2000: 469-480), којег је овај аутор предложио у одговору на демографске промене у високо индустријски и технолошки развијеним земљама, а у вези с продужетком школовања, одлагањем стицања породице и деце, и имањем прилика за промену посла.

Према Арнету, комбинација економске зависности и самосталности значајног дела популације старе 18-30 година омогућује њеним припадницима да експериментишу с различитим улогама које од њих захтева улазак у свет одраслих. Ово се нарочито дешава у периоду од 18. до 25. године, када већина младих Американаца први пут ступа у брак. Арнетови испитаници не сматрају да улазе у свет одраслих стицањем породице, наласком сталног посла или неким дефинитивнијим идеолошким самоодређењем, већ преузимањем одговорности за себе и независним доношењем одлука, у комбинацији с фактором финансијске независности, било потпуне или делимичне (ор. cit.: 473). Арнет закључује да је могућност продуженог школовања један од фактора у функцији продужетка адолесценције.

3.3.Групни идентитет и психолошке представе о себи и другима као фактори интерперсоналних односа

Динамика, квалитет и исходи процеса у учионици у збиру утичу на идентитет појединаца и колективитета који учествују у њима, и обратно. За разумевање овог утицаја треба имати на уму да се групни идентитет везује за мање целине (породичне и вршњачке групе, скупине пријатеља итд.) чији су чланови непосредно упућени једни на друге, уз исход тешње повезане индивидуалне и колективне идентификације и нераскидиве везе између индивидуалних диспозиција и социо-културног наслеђа (GOLUBOVIĆ 1999: 29). У условима формално-школског окружења, вероватно можемо говорити о ужем вршњачком кругу као релевантној групи спрема и унутар које долази до идентификације, што се ређе дешава спрема наставника или читавог разреда као колективитета (или њих заједно).

Разматрајући однос појединца и групе или колективитета у контексту психосоцијалног развоја индивидуе за живота, Ериксон дефинише суперега као „процес социјалне организације у географско-историјске јединице организама који поседују ега (колективни простор-време, колективни животни план, етос производње, итд.)” (1980: 49). Групни идентитет, схваћен шире у поређењу с одређењима Голубовић, почива на основним начинима организовања искуства групе којој појединац припада (ERIKSON 2008: 32-33) и почиње да се инкорпорира у његов идентитет ега одмах по рођењу, с почетком његовог друштвеног живота. Он је одређен географски и историјски, као колективни ега-простор-време, као и економским циљевима и средствима, тј. колективним схватањем животног плана (зарађивање средстава за живот, издржавање себе и других).

Процесе психофизичког развоја прати свест да је индивидуални начин овладавања искуством, тј. синтетисања ега, „успешан облик групног идентитета”, у складу с његовим временским координатама и животним планом, а из такве свести стиче се осећај животворне стварности. Ериксоново виђење међуодноса групног идентитета и идентита ега је дијалектичко: по њему, узајамно употпуњавање етоса и ега увећава заједничке капацитете и процеса синтезе ега и друштвене организације (1980: 23).

Истраживања идентитета могу обухватити компоненте заједничког искуства које конституишу колективни идентитет, што укључује и његов најпростији вид,

групни идентитет. Те компоненте могу се тицати континуитета искуства генерације дате популације, заједничко сећање на специфичне догађаје који су чинили преломне тачке колективне историје и осећање заједничке судбине (SMITH 1990: 179, в. GOLUBOVIĆ 1999: 28). У вези с тим, Ериксон нуди теоријско појашњење пројекција и историјских прототипова доживљаја појединаца на сучељу психоаналитичке психологије ега и друштвених наука (1980: 17-8).

Свакоме од нас је у процесу формирања идентитета доступан ограничени број друштвено значајних модела за делотворно комбиновање фрагмената идентификације, а по Ериксону, како и да ли ћемо их употребити зависи од њиховог подударања са степеном зрелости нашег организма и усвојеним начином синтезе ега (2008: 38). И обратно, реакција адолесцента, колико и одрасле особе, на спољне стимулусе који се временски подударе с кризом може се наћи у функцији одбране ега. Ериксон је тврдио да су млади пацијенти (у условима терапије) пријемчиви само за оне терапијске мере које им помажу да успешно формирају свој аутентични идентитет ега. Могуће је пробати да се непожељне идентификације замене пожељнијим, али укупна конфигурација идентитета ега при том остаје непроменљива (ERIKSON 1980: 26). Иако учioniца није *a priori* терапијски простор, та функција не сме се пренебрећи, те се овај увид мора сматрати битним у том смислу.

Нашем разумевању динамике и квалитета идентификације међу појединцима и унутар група може помоћи и Ериксонув увид у реакције одраслих, у смислу трансфера и отпора, на анализу историјских прототипова који нас опредељују током дечијих криза идентитета ега (ор. cit.: 28). Остају непознате специфичности и мањају суптилније методе идентификације деце с историјским личностима и стварним људима, било на страни добрих или злих:

Савим незнатни изрази емоција, као што су приврженост, понос, бес, кривица, анксиозност, сексуална напетост (више него употребљене речи, замишљено значење или наговештена филозофија), преносе детету контуре онога што се сматра заиста значајним у његовом свету, тј. варијабле времена и простора групе којој припада и перспективе њеног животног плана. (ERIKSON 2008: 40)

Сличан утицај могле би имати и релативно незнатне социоекономске и културне кризе на нивоу породице, које Ериксон назива стањима *панике*, преведене као *узбуне* (ERIKSON 1980: 28), када појединци реагују регресијом до стања инфантилног испаштања и враћају се примитивнијим моралним правилима. Временско и динамичко-квалитативно подударање таквих узбуна са психосексуалном кризом код детета резултује заједничким одређењем његове неурозе, јер „у свакој неурози учествују истовремено паника, изолована анксиозност и соматска тензија”.

Ериксон претпоставља могућност идентификације са „злим” фигурама, које се сажимају у једну просту алтернативу позитивног идентитета властитог ега и групе којој се припада, што је неизбежно. Ово може изазвати отпор на нивоу укупног односа с неким, па чак и на нивоу обичне интеракције, кроз пројекције лошег идентитета на саговорника. Ериксон је својевремено лечио неку играчицу модерног балета пруског порекла по оцу, која га је једном приликом уснила као Јеврејина, због чега је развила отпор и одбијала да му се повери (и тако омогући напредак у терапији), поистовећујући га на основу сна с историјски непожељном представом; макар је тако Ериксон протумачио овај случај (ор. cit.: 29-30).

*

Према Ериксону, проблем идентитета код савременог човека има директне везе с експанзивношћу цивилизације, која различитим видовима раслојавања и специјализације нагони децу да своје моделе ега заснивају на променљивим, делимичним и контрадикторним прототиповима. Према Голубовић (1999: 8), у доба постмодернизма приступи проблему идентитета с правом истичу нецеловитост, фрагментарност и опречности како персоналне тако и колективне егзистенције. Чак се одбацује идентитет *ја* у име успостављања односа, јер *ја* потпуно нестаје у односима (ја сам *ја* јер у неком односу играм партикуларну улогу).

Чини се, међутим, да *ја* ипак не нестаје у потпуности, а савремена психолошка истраживања указују на закономерности у смислу његовог идентитетског испољавања. За анализу међуљудских односа особа у фази старије адолесценције битан је однос према узорима, с којима се идентификују не због онога што јесу или представљају у идеалном смислу, већ због онога што им чине или чине заједно с њима, у реалном смислу. Требало би да је идеални его до тада већ прошао кључне модификације и да је у стању да разлучи које особине завређују да буду имитиране, а које одбачене. Свестан рад на изградњи идентитета овде је

самерљив са способношћу реалне персоналне оцене, уместо идеализације других (MARCIA ET AL. 1993: 209-10).

Међутим, истраживања указују на то да начин на који се не само адолесценти, већ и одрасле особе постављају у односима с другима генерално можда није ствар свесног доношења реалне оцене или идеализације, већ активирања одређене врсте „емотивних схема”. Сумњајући у капацитет когнитивне психологије да опише динамичност и органски карактер идентитета у развоју, Макадамс (MCADAMS 1985, в. MCADAMS – ADLER 2010: 39) је увео концепт наративног идентитета, приче о сопству, која се дешава у персоналним идеолошким оквирима, који су састављени од фундаменталних вредности и убеђења неке особе. Прича о сопству може имати велики број ментално ситуационираних протагониста (*imagoes*), појединачних аспеката идентитета појединца, идеализованих персонификација *ja*, које могу бити и често јесу међусобно супротстављене.

Андерсен и др. (ANDERSEN ET AL. 2002) полазе од претпоставке да је *ja*, сопство, у суштини релационо – сопство увезано с другим значајним особама – тако да се његови кључни елементи доживљавају спрам тих особа чак и у њиховом одсуству. Ове ауторке развиле су социокогнитивни модел према којем до трансфера долази пошто се ментална представа неке особе од значаја активира назнакама, понашањем итд. нове особе која подсећа на неку нама битну особу, што може резултовати промењеним афектом, очекивањима, мотивацијом и понашањем, као и променама у природи радног концепта сопства, при чему се одражава она верзија *ja* каква је у присуству те конкретне друге значајне особе (op. cit.: 2002: 159). Такви догађаји могу да покрену ауторегулационе процесе као одговор на нову особу, уколико се сусрет с њом доживи као претња по однос с нама другом значајном особом или по сопство, уз последице по *ja*, афект и ауторегулацију у смислу емоционалне снаге и издржљивости, тј. слабости.

Андерсен и др. сматрају да свако од нас може имати онолико верзија сопства колико и других значајних особа и односа, од којих је сваки јединствен и идиосинкратичан, а који су у збиру репозиторијум модела за све наше односе с другима. Познавање сопства повезано је у нашем памћењу с познавањем нама других значајних особа, што за последицу има присећање на искуства и претпоставке које повезујемо с односом с том особом када се активира наша представа о њима, као и аспекти сопства које повезујемо с њима. Ауторегулациони процеси које односи с новим особама покрећу служе да заштите трансферни однос

или да отклоне штету коју трпи сопство. Ауторке тврде да се овим показује да је феномен трансфера свеопшти, али да није изричито негативан. Мимо тога, познавање себе или знање о себи састоји се од огромног броја елемената који најчешће нису оперативни, већ се активирају контекстуално како би били употребљени од стране радног концепта сопства, при чему се оно увек и изнова преконструише.

Истраживања Андерсен и др. показују да се обрасци конфигурације сопства консолидовани услед односа с другим значајним особама врло лако активирају, утолико лакше када су контекстуално изазвани, чак и у ситуацијама и односима за које се очекује да ће бити неперсонални (нпр. на послу). Активација позитивних осећања током трансфера због сличности с особом с којом је однос био позитиван учиниће нас спремнијим да се зближимо с новом особом и будемо емоционално отворенији, и обратно. Сем тога, покренуће у нашем радном концепту сопства управо оне елементе који се типично активирају у присуству конкретне друге значајне особе. Код активирања представа о односима са значајним особама које памтимо као негативне покрећу се процеси ауторегулације у покушају да се пониште ефекти негативног вредновања властитог *ja*. Уколико нас особа већим делом подсећа на личност коју памтимо позитивно, али је присутан и извешан удео негативних елемената, сопство покреће процесе којима те негативне елементе неутралише, како не би била угрожена позитивна представа о нама битној особи (ANDERSEN ET AL. 2002: 163). Истраживања су потврдила тачност претпоставки социокогнитивне теорије и у комбинацији с Хигинсовом теоријом неподударања концепата сопства, кроз потврду активације емотивних схема у виду различитих стандарда сопства у различитим контекстима (HIGGINS 1987, 1996, в. op. cit.: 163-164).

У светлу ових увида, могуће објашњење Ериксновог искуства с играчицом било би да је сан за њу значио сусрет с властитом *сенком* у јунгијанском смислу и да би поверавањем разоткрила слабости властитог *ja* и представе о себи пред доминантном фигуром која ју је подсетила на ауторитарног, нарцистичког оца, који је, према ономе како Ериксон описује случај, могао бити узроком негативне идентификације. Резултати претходно представљених истраживања не могу помоћи да се у потпуности избегну идентификације било где, па ни у учионици, али нас враћају Финкелу и његовом уверењу да је једна од сврха образовног процеса

уознавање ученика с феноменима трансфера и контратрансфера, како би их препознавали и били их свесни на путу индивидуације.

*

По Ериксону, механизми прилагођавања који осигуравају продужетак живота и трајања идентитета групе по природи су исти они који су омогућили еволутивно прилагођавање и формирање племена, нација и класа. Пишући у вези с околностима у САД средином прошлог века, он тврди да се њихов задатак изменио: „Васпитање које има за циљ стварање идентитета ега који црпи снагу из историјских услова који се мењају тражи да одрасли свесно прихвате историјску хетерогеност, и уз то уложи циљани напор да се детињству свуда обезбеди нови основ смисленог континуитета.” (ERIKSON 1980: 40) Једна од осам стратешких тачака чије испитивање може помоћи у досезању овог циља тиче се ступња уобличења психе адолесцента, наиме, „односа коначне верзије идентитета ега адолесцента према економским могућностима (приликама), остваривим идеалима и техникама које су му на располагању” (ор. cit.: 41). Ериксон даље подцртава:

Ако се стално подупире, слаб его неће тиме постати значајно јачи. Снажном егу чији идентитет чува снажно друштво није потребно било какво вештачко надувавање; у ствари, имун је на то. Он има тенденцију да тестира оно што се осећа као стварно, да овладава оним што је делотворно, разуме оно што се покаже неопходним, ужива у свему што је битно и искорени оно што је морбидно. Истовремено, его тежи снажној узајамној подршци с другима у групном егу, који ће пренети своје завештање следећој генерацији. (2008: 60; превод делом С. Митић)

Бавећи се узроцима честе појаве растакања или распада идентитета ега код Американаца на преласку из 50-их у 60-е године XX века, Ериксон оцењује као позитивно окретање терапијској психоанализи, али скреће пажњу и на потребу бављења не само унутарпородичним односима, већ и историјским променама, које карактеришу „принудна универзалност” и „глобално убрзање”, а који сигурно доприносе развоју „неуротичне нелагоде” (ERIKSON 1980: 44). Историјске промене и њихов утицај на групни идентитет, а тиме и персонални, не могу се занемарити ни овде, у садашњем тренутку. Психотерапеут може истински „видети” пацијента само ако током обуке научи да истражује историјске детерминанте онога што га је

учинило таквим какав јесте (2008: 58) јер су „[к]онцептуализације самоистоветне сржи човека и стварности неизбежно функција историјских промена” (1980: 45).

Речено језиком психоаналитичке теорије, рад с другима требало би, према Нунбергу (NUNBERG 1931, в. ор. cit.: 50), да допринесе покретљивости и да, толеранцији суперега и јачању способности ега да врши синтезу. По Ериксону, прихватање историјских датости које су од нас начиниле то што јесмо тачка је у којој почињемо да савладавамо властиту неуротичност, као услов спремности да се идентификујемо са властитим идентитетом ега и да то што нам је дато применимо да бисмо урадили то што морамо да урадимо (ор. cit.). Его црпи снагу из подударања јединственог животног циклуса појединца са сегментом историје човечанства у којем се одвија.

Упркос томе што се, у стварности, ментално здравље код нас наизглед подразумева, потребна је свест о томе да је идентитет ега често оштећен услед структурних проблема, емоционалног лишавања у раном узрасту, неуротичности и штетног дејства трауматичних дешавања (ERIKSON 1980: 38). У послератном простору бивше Југославије, обогаћеном друштвено-политичким и економским полуистинама и недомишљеним политикама, немогуће је знати с каквим све интернализованим негативним идентификацијама ученици улазе у учионицу. Однос између појединца, пре и по рођењу, и окружења увек је интерактиван, а на окружењу је да позитивно одговори на његове потребе, како би се осећао да је добро постојати управо у друштвеним координатама тог окружења (ор. cit.: 39). Самоостварење и самопоштовање увек се тичу могућности примене претходно научног тако да оно има вредност за окружење тј. заједницу. „Опипљиво друштвено признање” неизоставан је део интеракције која храни појединца и која у њему твори осећај подударања идеалног ега и друштвене улоге.

3.4. Ваљаност и поузданост мерних инструмената креираних за потребе утврђивања ваљаности Ериксновог и Маршиног конструкта и увида у идентитетске статусе

Емпиријско истраживање урађено за потребе ове дисертације састоји се добрим делом из настојања да се одреде идентитетски статуси узорка на којем је спроведено, према конструкту Џејмса Марше и помоћу упитника добијеног

прилагођавањем интервјуа креираних за потребе утврђивања статуса у различитим доменима. И конструкт и интервјуи осмишљени су и разрађени с циљем допуне и операционализације Ериксеновог идентитета ега, те је тако било могуће прилагодити их и употребити и овде. У овом Ово потпоглављу дати су сажети опис историјата креирања интервјуа, потврда њихове ваљаности и поузданости, као и примери одговора на интервјуе с тумачењем аутора, који се овде наводе у циљу појашњења поступка анализе садржаја спроведеног за потребе тумачења студентских материјала прикупљених током овог истраживања.

Ваљаност Маршиног конструкта идентитетских статуса у различитим фазама психосоцијалног развоја, у раној/средњој и позној адолесценцији те одраслом добу, и критеријума за њихово дефинисање потврђена је хиљадама интервјуа спроведених од 1964. године, када се почело с овом врстом истраживања (MARCIA ET AL. 1993: 10). Критеријуму идентитетског опредељења временом је додат и критеријум кризе, који је накнадно назван истраживањем алтернатива (ор. cit.). Валидност конструкта потврђена је развијањем и провером низа истраживачких инструмената и пратећих упутстава с примерима из праксе и тумачењем, испрва спроведених са старијим адолесцентима мушког пола факултетског узраста, у доменима професије и идеологије (полуструктурисани интервју за процену степена утицаја истраживања алтернатива и идентитетске опредељености, с коначним подударањем поузданости међу истраживачима од 80-85%, након чега тест завршетка реченица за мерење укупног идентитета, с крајњим подударањем $r=.90$, осмишљен да испуни три циља: утврђивање лако видљивих аспеката идентитета (промена у доживљају/изражавању самопоштовања након позитивне и негативне оцене учинка у раду на задатку), варирања јачине ега као последице степена његове дефинисаности, тј. стечености идентитета (решавање когнитивних проблема под притиском – тестирање функција ега независних за идентитет), и утврђивање специфичних одлика различитих статуса (према степену амбициозности, кроз опажање реалних и нереалних реакција на успех и неуспех у неком подухвату/задатку; ослањање на јак вањски ауторитет у смислу одговорности за властите одлуке; и анксиозност) (ор. cit.: 12-13).

Сагледавање појединачних статуса из угла критеријума опредељења и истраживања алтернатива дало је следеће резултате: и истраживање алтернатива и опредељеност присутни су, тј. део су искуства особа с изграђеним идентитетом (у једном или више домена); код дифузних особа први је или присутан или изостаје,

док други изостаје; особе у статусу идентитетског мораторијума у току су истраживања алтернатива и тек су донекле опредељене; коначно, особе преузетих идентитета не задовољавају услов истраживања алтернатива, а карактерише их чврста опредељеност за конкретне идентитетске изборе.

Доменима професије и идеологије касније су додати међуљудски односи и односи између полова, а укључивање женског пола додатно преуобличио домене на које се обраћа пажња (нпр., сексуални односи пре брака, давање предности каријери у односу на породицу, итд.). За процену идентитетског статуса у психологији тренутно се користе интервјуи који укључују најмање професију, идеологију и међуљудске односе (MARCIA ET AL. 1993: 15). При одабиру домена и формулисању питања за утврђивање статуса идентитета за посебне намене с конкретним испитаницима препоручују се два критеријума: домени треба да су од интереса и значаја за испитанике, а добијени одговори морају бити довољно разноврсни да би били научно релевантни. Марша говори о закључцима низа аутора о великој предиктивној валидности статуса појединачних аспеката, нпр., етничке припадности, за укупни идентитет у околностима где је тај конкретан аспект изразито битан, те да му се може дати предност у односу на истраживање традиционалних домена као што је занимање.

У случају популације студената с којима је рађено ово емпиријско истраживање, идентитетски статус у домену професије може суштински одредити и укупан статус, у култури која је, у околностима након распада Југославије и послератне друштвене и економске транзиције, изразито колективна и препуштена опцији преузимања тј. наслеђивање идентитета (по личном осећају ауторке). Иако Марша и др. наглашавају чињеницу да су питања и критеријуми у интервјуима за различите старосне групе максимално стандардизовани, овде је узета у обзир чињеница да су интервјуи ипак конструисани имајући у виду становништво западног дела северне хемисфере, и да тумачење резултата не сме да пренебрегне значај и снагу колективних идентитета на простору с којег испитаници углавном потичу.

Коначно, поставке задатака и питања и искази у Упитнику 2 формулисани су уз тежњу да се максимално избегне могућност оцене од стране упитаника какви би одговори били друштвено пожељни, дакле, карактерише их покушај вредносне неутралности. Невезано за консултовану литературу, која ипак потврђује исправност таквог приступа (MARCIA ET AL. 1993: 11), осећај је био да је потребно

избећи, колико је то могуће, аксиолошко одређење формулација које се дотичу идентитета или идентитетских статуса.

Уз све ширу примену и разраду релевантних мерних инструмената, истраживања идентитета данас се више баве његовим развојем током целог животног циклуса, обрасцима код одраслих и факторима у детињству који могу предвидети одређене статусе, на основу чега доминирају закључци о комбинованим статусима и њиховој флуидности у случају укупног идентитета, али и појединачних домена (ор. cit.: 20-1). У светлу овога треба посматрати и конструкт и одабир варијабли у овом емпиријском истраживању, као и тумачење добијених резултата.

*

Како за раније креиране инструменте за процену идентитетског статуса, тако и уз батерију интервјуа за разне фазе развоја у различитим доменама, уз постулате Ериксонове психосоцијалне теорије развоја идентитета ега, Марша и др. (1993) укључују и друге струје и учења који потпадају под шири оквир психоаналитичке теорије, у циљу што прецизнијег одређења различитих статуса у професионалном и верском домену, те домену међуљудских односа, конкретно, размишљања о себи у улогама (брачног) партнера и родитеља, у спрези с остварењем кроз професију, те могућем конфликту на тим пољима. У поглављу које се бави старијим адолесцентима, Марша и Арчер баве се сваким од ових домена засебно, уз исечке из интервјуа који илуструју сваки од идентитетских статуса за сваки укључени домен, с пратећим тумачењима (ор. cit.: 205-240). Следе преводи исечака из интервјуа карактеристични за идентитетске статусе старијих адолесцената у смислу будућег професионалног опредељења, као примери према којима су тумачени искази студената у емпиријском делу овог истраживања, који су такође пренети у поглављу анализе резултата истраживања.

Марша и Арчер наводе три могућа подтипа дифузног идентитета у домену одабира будуће професије: „опортунисте”, колебљиве (с изразито спољашњим локусом контроле), и нереално амбициозне, „мегаломански” настројене појединце (MARCIA ET AL. 1993: 214-5). Прве ће, при вербалном изражавању опредељења, карактерисати ентузијазам по питању које год гране или занимања који су тренутно популарни, због изгледа брзе и лаке добре зараде, што особа која интервјуше може да разоткрије врло лако, наводећи испитаника да призна могућност фиктивног опредељења за неку другу сличну опцију. Други су ни тамо ни тамо, јер чекају да

професионално опредељење нађе њих, да им се „деси”. Трећи имају нереалне фантазије да ће постати „неко и нешто”, велика имена, насупрот реалности својих пређашњих постигнућа и стварног потенцијала (нпр., двадесетједногодишњакиња која машта да ће једном постати професионална балерина).

Пример А (ж)

Испитивач (И1): Зашто сте изабрали Универзитет у Сан Франциску?

Испитаница (И2): Близу ми је, то је све.

И1: Зашто сте изабрали да студирате енглески?

И2: Нема лакшег програма, најлакши је.

И1: Шта ћете радити с енглеским?

И2: Предаваћу.

И1: Бисте ли били спремни да промените планове ако искрсне нешто боље?

И2: Да, скроз. Не баш скроз-скроз, али не знам шта ме занима, па ако ме нешто друго буде стварно занимало, прећи ћу на то. Зависиће и од тога колико добро ми буде ишло на овом смеру.

Пример Б (м)

И1: Шта вас је определило за Универзитет у Сан Франциску?

И2: Не траже језик на првој години. Због тога.

И1: Шта планирате да радите као дипломирани психолог?

И2: Бог зна. Не знам. Желим да предајем на неком престижном универзитету, бавим се науком и пишем књиге...

И1: Шта вас привлачи код овог професионалног опредељења?

И2: Зарађује се пуно, зарађују се релативно велике суме новца... Престижно је.

Пример В (ж)

И1: Зашто сте изабрали област пословања или трговине?

И2: Па, има везе са стварима око каријере и очекивања у смислу новца, приликама за посао. А и нисам знала где је још било места, у том фазону. Јер свако има то неко своје основно подручје, барем је такав случај са мном, када су у питању пословање и тако то.

И1: Шта тренутно добијате од образовања?

И2: Мислим да сам у принципу овде јер знам да желим факултетско образовање, а и тренутно стварно не желим да радим. А у ствари претпостављам да и не знам шта бих друго радила, где бих друго ишла.

Пример Г (м)

И1: Како сте изабрали економски смер?

И2: Претпостављам да је због окружења. Окружења у смислу да се срећем са студентима који су некако упућени на неко конкретно поље. А то поље је економија. Тако да сам размишљао о пријатељима који су већ били упали пре него што сам кренуо на факултет. Циљеви су ми од њих.

Пример Д (м)

И1: Дакле, јесте ли икада озбиљно размишљали о било чему другом, или вам се ово (криминалистика) увек чинило најинтересантнијим?

И2: Па, нисам никада размишљао ни о чему другом. Али, сад кад сам на факултету – ово ми дође као неки пробни период на факултету – не иде ми баш лако. Ако ствари баш изразито не крену набоље, мислим се да, да тако кажем, направим пар година паузе.

И1: Знате ли шта бисте могли да радите?

И2: Не. Претпостављам вероватно само физичке послове, на неко време, можда.

И1: Ако се одлучите на паузу од годину-две, хоће ли то бити с намером да се вратите, или ће то остати само као опција?

И2: Тешко је рећи. Тешко је рећи који посао – зависиће од посла. Ако будем био задовољан послом који будем радио, мислим да се нећу вратити. Данас ствари тако стоје, морате да имате или диплому или занат, једно од та два. Барем ја тако размишљам. А како сада стоје ствари у смислу избора посла, узимају само најбоље. У ствари, има и до тога кога познајеш, што је мени прилично од помоћи. (MARCIA ET AL. 1993: 215-6, превод свих исечака С. Митић)

У исказима особа са преузетим или наслеђеним идентитетом осећа се да су родитељи или неке друге битне особе утицале на професионално усмерење, које је за адолесцента дужи низ година битан елемент идентитета, уз опредељење стечено у раном узрасту које никад није доведено у питање (MARCIA ET AL. 1993: 217).

Пример Ђ (м)

И1: Како сте се одлучили за право као професионало усмерење?

И2: Одрастао сам на праву. Одувек ме је занимало. Претпостављам да сам одрастао с њим. (Отац му је правник.)

И1: Јесте ли икада размишљали да се бавите још нечим осим права?

И2: Тја, размишљао сам о најразличитијим стварима, али у мом случају оне нису стварно могуће. Право је једина ствар о којој сам озбиљно размишљао.

И1: Има ли то везе с чињеницом да вам се отац бави правом?

И2: Сасвим сигурно. Наравно, он би волео да почнем да се бавим правом, али мислим да то није разлог за овакав мој избор. Мислим да би му било драго чиме год да се бавим.

И1: Знате ли којом граном права бисте хтели да се бавите?

И2: Не, то ми је прилично свеједно.

Да би неко био сврстан у категорију мораторијумског идентитета, његово вербално изјашњавање треба јасно да указује на активно промишљање и делање у смислу одабира између две или више опција, иако Марша и Арчер тврде да се старији адолесценти најчешће траже уопштено. Ово не укључује увек борбу, већ просто рационално промишљање пре доношења одлуке за шта се школовати (MARCIA ET AL. 1993: 219-220).

Пример Е (м)

И1: Имате ли јасан циљ по питању тога шта желите да радите?

И2: Немам конкретан циљ. Још увек нисам сузио избор и одредио се, али одлука да идем на факултет делом има везе и с покушајем да одлучим шта желим да радим. Има нешто конкретно што ме занима – одлучио сам се за комуникацију као главни смер. Тако да мислим да ћу за сада ићи на односе с јавношћу и оглашавање. Слушам и предмет општа психологија, јавило ми се занимање и за психологију. Тако да, ко зна, можда будем одслушао психологију као смер под Б, или се скроз пребацим и то завршим. Још увек не могу да се одлучим. Желим да будем у академском домену, макар кроз опште предмете, па док стигнем до треће и четврте године, биће ми јасније шта тачно желим да добијем од факултетског образовања.

Особе стеченог идентитета препознају се по томе што себе већ виде као делатника неког занимања, и не говоре чиме ће се *бавити*, већ шта ће *бити* (курзив Марша и Арчер). Често кажу да су већ тражили посао или волонтирали у домену којим желе да се баве (MARCIA ET AL. 1993: 220-221).

Пример Ж (ж)

И1: Када сте се одлучили да ћете радити мастер из социјалног рада?

И2: Прошле године.

И1: Како је дошло до тога? Како сте се решили на то?

И2: Захваљујући волонтирању и раду у области социјалног рада. Имам диплому из социјалног рада, на нивоу основних студија. Радила сам у малопродаји неко време и одлучила да се вратим социјалном раду.

И1: Каква искуства имате на том пољу?

И2: Радила сам за С-О-С линију три године и пружала услуге брачног саветовања и терапије, а исто сад већ годину дана радим у дому за старе.

И1: И прилично сте задовољни тим избором?

И2: Да, прилично сам сигурна. Сад само да прођем и будем примљена, и то је то.

И1: Мислите ли да вам се циљеви у смислу професионалних планова доста разликују у односу на средњу школу?

И2: Да, разликују се. Пуно су се променили... хтела сам природне науке; план ми је био да се школујем за лабораторијског техничара, и хтела сам да студирам биологију – а сада ћу прећи у домен где ћу моћи да помажем другима захваљујући искуству које сам стекла на том пољу.

И1: Шта вас је навело на такво искуство, тј. да волонтирате као С-О-С оператер и друге послове?

И2: За то сам први пут чула на колеџу, када сам по први пут на студијама општег усмерења слушала предмете за пребацивање, о томе како им треба људи, и хтела сам само да убацам у распоред додатних осам часова... а онда ми се стварно допало.

Основни критеријум при ишчитавању текста испитаника и оцене статуса идентитета је двоструки процес истраживања алтернатива и опредељености

(MARCIA ET AL. 1993: 205). Од испитаника се очекује да су идентитет консолидовали, након његовог разлагања и преструктурисања у претходна два периода развоја – раној и средњој адолесценцији – и да ће га сада тестирати у свету одраслих. Резултати се тумаче на основу присуства, одсуства или паралелног одвијања истраживања алтернатива и опредељености, при чему су сами процеси битнији од домена у којима се дешавају. Кључне су две претпоставке, од којих прва каже да је „истинско истраживање алтернатива смислених за појединца, које прати избор општег усмерења властитих интересовања и способности, основни [...] показатељ оформљења идентитета”. Тако добијена структура ће неко време бити прилагодљива и дозвољавати асимилацију, како би се распала или разложила и, након још једне фазе истраживања, преконфигурисала.

Да би се критеријум истраживања алтернатива сматрао задовољеним, потребно је да је експериментисање с алтернативама било и когнитивно и бихевиорално, тј. да је когнитивни аспект доживео остварење кроз понашање, или да га особа промишља на начин који указује да је у њеним делањима могло доћи до озбиљног прекида или нарушавања уобичајеног начина понашања и делања. Исказивање опредељења не сме бити номинално, тј. испитаник мора да буде убедљив и има реалну слику о себи у различитим животним доменима, те да покаже да је одмерио различите алтернативе, на основу дубинског истраживања које је потекло из њега самог (ор. cit.: 206-7).

За разлику од ранијих фаза адолесценције и криза касније у животу, када појединци могу експериментисати ради експериментисања, истраживање у периоду позне адолесценције наоружава нас оним што нам се чини као најпримеренија опција за ступање у свет одраслих. Такво истраживање или експериментисање, које карактерише идентитетски мораторијум, носи емоционални набој, јер улажемо себе емоционално. Можда експериментисања или истраживања (тестирања) није ни било, можда се већ завршило или је у току, тако да је потребна правоваљана оцена како би се закључило је ли нечији идентитет преузет или стечен, тј. изграђен.

Критеријум опредељености не значи доживотну конфигурацију, већ верност (према Ериксоновој формулацији) алтернативама које смо свесно одабрали, упркос томе што нас привлаче и друге, и које су нам потребне за улазак у свет одраслих, који тражи преузимање улога (ор. cit.: 208): „Адолесцент који се определио зна у шта се упушта, а ово знање засновано је на резултатима понашања које је доследно

прокламованом опредељењу.” Знање значи артикулисаност, јасно вербално исказивање опредељења. Промишљање током грађења идентитета неизоставно ће бити исказано при покушају да се особа дефинише у било којем конкретном домену. Особе чврстих уверења које не одају утисак или нису у стању да изразе вербално озбиљно промишљање или делање у правцу таквог развоја поседују преузет или наслеђен идентитет.

Марша и Арчер приписују емоционално различите тонове различитим статусима. Наиме, особе које су стекле идентитет у говору звуче чврсто, самоуверено и убедљиво; оне преузетог идентитета, круто и набеђено; особе у статусу мораторијума понашају се помало анксиозно, звуче изразито емоционално и одаје их унутрашња борба; дифузни могу бити фриволни, и при том звучати лепршаво и незаинтересовано, или резервисани, и звучати сетно (ор. cit.: 209). Ипак, аутори упозоравају да је битан садржај исказа, не тон, иако генерално причљивост, артикулисаност и убеђеност одликују особе дефинисаног идентитета, док су ћутљивост и сумња у себе знаци недефинисаног статуса. Одговоре особа које су свесно радиле на идентитету одликују три ствари: признање да постоји могућност да ће се променити, повезивање таквих могућности с властитим способностима и повољним околностима (приликама које пружа друштво) и противљење променама или опирање назнакама да ће до њих доћи, сем у случају крајње нужде. Особа дефинисаног идентитета у стању је да опише услове под којима би могло доћи до промена, али је такав развој ситуације не занима превише.

По питању мерних инструмената, Марша и Арчер дају предност интервјуу у односу на упитник. Уз одговарајућу дозу интуитивности, домишљатости и креативности, испитивач је помоћу интервјуа у стању да процени правилно је ли дошло до стварног истраживања алтернатива у животу испитаника, тј. да промене нису само номиналне, или да ако се особа вратила пређашњим убеђењима, да је то учинила након истинског промишљања, па чак и одговарајућег искуства (MARCIA ET AL. 1993: 211-2). Аутори упозоравају и на опасност предрасуда приликом тумачења интервјуа: наиме, потребно је пазити превсходно на присуство идентитетских процеса, а не процењивати статус на основу квалитативног садржаја реченог. Уколико је испитивач либерално оријентисан, то га може навести да додели недефинисан статус некоме ко испољава традиционалне ставове, и обратно, да оцени некога као идентитетски дефинисаног ако – сам либералан – оцени његове ставове као либералне.

Иако је одређење укупног идентитетског статуса ван опсега теме ове дисертације, битно је имати на уму да нико идеално не припада нити једном статусу и да је могуће одређење тек доминантног статуса, те такође да је вишезначност могућа у сваком појединачном домену. Сем тога, потребно је више строгости и прецизности при оцени присуства критеријума инстраживања алтернатива, јер је то процес који претходни опредељењу, а очекује се да је почео и траје и до седам година у тренутку када се испитаници оцењују у узрасту старијих адолесцената (MARCIA ET AL. 1993: 213).

У закључку овог поглавља, историјат потврде ваљаности Маршиног конструкта, те ваљаности и поузданости интервјуа којима је конструкт операционализован, требало би да послужи као гарант правоверности и доследности методолошког поступка анализе садржаја примењене с циљем доласка до резултата о постојању конкретних идентитетских статуса и процеса од евентуалног утицаја на наставни процес према принципима комуникацијског приступа у учионици енглеског језика као страног са старијим адолесцентима, приказаног у наредна три поглавља ове дисертације.

4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Проблем и предмет истраживања

Језик нам служи да опишемо и придамо смисао свету око себе, себи самима, другима, као и збивањима и односима међу људима и појавама. У тим збивањима и односима и учествујемо тако што се служимо језиком да би их изазвали и утицали на њихов ток и исход. Томе служи првенствено матерњи језик, али и страни, у складу с нашим језичким умећем. Способност да се све побројано чини на страном језику, да се на њему колико је могуће течно и тачно говори и пише и он користи функционално, у основи је схватања комуникацијских компетенција. Стога је разумљиво што оне и даље представљају најпожељнији исход учења страног језика, а комуникацијски приступ претпостављени оптимални начин њиховог стицања.

У литератури, као што је већ поменуто, често наилазимо на тврдњу да су схватање и примена комуникацијског приступа неодређени и непотпуни или неадекватни (RICHARDS 2006; SAVIGNON 2002; LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011). Предмет овог истраживања стога се делом тиче расветљавања теоријских схватања комуникацијског приступа, ради увида у његов потенцијал да одабраном и контекстуализованом применом резултира развојем језичког умећа. То је за потребе ове дисертације урађено у конкретним локалним образовним условима Републике Српске и Босне и Херцеговине, у склопу лекторских часова енглеског језика у универзитетској настави. Ауторка дисертације ради у систему високог образовања са студентима који се и сами школују за занимање професора енглеског језика у систему формалног образовања и шире, те је бављење овим проблемом за њу од непосредног значаја, из методичко-теоријског и практичног угла.

С друге стране, подручје психологије упоредиво је с атласом унутрашњег живота и видљивог понашања људи свих узраста, на чијим картама многи делови остају непознаница, празна мрља. Нешто од тог „картографског” знања може помоћи и бољем разумевању овде испитиване старосне групе (старијих адолесцената), тим пре што се од наставног процеса којем је она циљ очекује ефикасност и економичност у смислу учења и постигнућа, без губитка времена и неконтролисаних процеса, видљивих и невидљивих. Психологија, која се бави тим процесима, природно је блиска предмету занимања примењене лингвистике, с исходом да се – због већ бројних истраживања и битних самосвојних сазнања –

издвојило и уже поље психологије учења језика, којем припада и овде разматрани проблем.

Овде је у трећем поглављу укратко разматран проблем идентитета уопштено, превасходно из социокултурне перспективе, али је оно већим делом посвећено психосоцијалном конструкту идентитета ега из домена развојне и педагошке психологије, због импликација које његово устројство и повезани процеси имају на психички живот и функционисање индивидуе у непосредном и ширем окружењу. Према поставкама Ериксонове теорије идентитета ега, огроман је значај његовог статуса, почевши од доба позне адолесценције надаље, у смислу индивидуације (самоостварења, самоактуелизације) појединца, што укључује професионални и остале домене људског живота. На основу увида у литературу доступну ауторки, није било покушаја операционализације овог конструкта у истраживањима теорије и праксе језичког усвајања, те се она наметнула као предмет истраживања.

4.2. Циљ и задаци истраживања

На проучавање литературе и конципирање емпиријског истраживања непосредно су утицала питања могућности конструктивног разумевања и примене комуникацијског приступа, а потом и за њега везаних методичких оријентација (рад на задацима/пројектна настава) у подучавању енглеског језика као страног у систему формалног образовања, у овом случају на терцијарном нивоу, уз стављање ученика (старијих адолесцената) у средиште наставног процеса помоћу посебно осмишљених задатака или пројеката који би требало да допринесу психосоцијалном самоодређењу студената, уз претпоставку валидности и релевантности конструкта идентитета ега.

У складу с овим, постављен је ужи циљ осмишљавања емпиријског истраживања као дела наставног процеса тако да се њиме у пракси реализује комуникацијски приступ, али у светлу примене принципа који се тичу методичке прагматичности у доба након метода, које Кумаравадивелу (2001) именује као партикуларност (подучавање које узима у обзир специфичности конкретног контекста), практичност (схваћена као организација наставе која ће идеално за исход имати апстраховање практичних увида и формулисање индивидуалне, чак

идиосинкротичне педагошке теорије од стране наставника) и могућности (стварање прилика и пружање помоћи ученицима у смислу оспособљавања да развијају аутономност у правцу индивидуације).

Ауторка је сматрала да би параметар практичности био задовољен утолико што би покушај примене комуникацијског приступа потврдио или довео у сумњу и адекватно уобличио њено разумевање теоријских навода везаних за њега, а увид из праксе јој помогао да обликује властита схватања о томе шта је од наведених принципа комуникацијски оријентисаног подучавања могуће применити у околностима у којима предаје, те како добијене увиде апстраховати у што кохерентније и доследније разумевање теорије. Параметар могућности задовољило би ако би настава потпомогла процесе развоја аутономности код студената, уз осигурање њихове укључености у наставни процес, те ако би им се пружила прилику да независно доносе одлуке везане за конкретне аспекта наставе и начина усвајања језика. Претпостављено је да би конструкти идентитета ега и засебних идентитетски статуса могли бити примењени врло посредно, пажљивом тематизацијом наставних активности.

Овако постављен циљ конкретизован је кроз следећи низ задатака:

- организовати део наставе лекторских вежби као пројекта који би се састојао од низа задатака који би подстакли студенте на континуирано учешће у раду, кроз потенцирање језичких вештина читања, писања и говора, те коришћења адекватне – познате и нове – лексике, што би резултирало и њиховим побољшањем, а што је иначе формални циљ лекторских вежби;
- конципирати наставу кроз рад на пројекту тако да неки од производа тог рада послуже сврси поштовања и задовољења формалне шеме вредновања, али без бројачног оцењивања, као и без вредновања генерално за време трајања наставе, како би се избегла појава трансфера у односу на наставника као носиоца моћи у учионици;
- конципирати задатке на такав начин да се студентима омогући да раде самостално, уколико то желе, у свим фазама рада на пројекту, због активације потребних психолошких процеса, с циљем интроспекције и самоодређења;
- осигурати процедуралност пројекта и поступност у раду, да би се студенти уверили да задаци имају смисла као целина у низу и да као такви треба да резултују најбољим могућим крајњим производом (представљањем);

- спречити појаву трансфера кроз давање потпуне слободе студентима у смислу рада на пројекту (избор теме и материјала), како би њихова мотивација за рад на задацима/пројекту имала везе искључиво с њиховом жељом, иако у контексту представљања резултата/ производа рада пред наставником и колегама из разреда, уз очекивани притисак услед утицаја динамике и идентитета групе;
- осмислити и/или изабрати истраживачке инструменте, те конципирати задатке који ће обезбедити материјале односно податке који ће омогућити увид у идентитетске статусе студената, а који ће послужити у поступку анализе и тумачења.

4.3. Истраживачка питања и хипотезе

Теоретичарке Меки и Гас (MACKEY – GASS 2005: 16) инсистирају на различитости поступака концептуализације квалитативних и квантитативних истраживања, што се одражава и на формулацију истраживачких питања. По њима, у складу с циљевима квалитативних студија, истраживачка питања не ограничавају се у мери у којој је то потребно код квантитативних студија, тј. могуће их је поставити шире. Истраживачка питања често се преформулишу, од општије или шире постављених у ранијим фазама рада (када могу потећи из искуства и интересовања истраживача, туђих истраживања итд.), до уже формулисаних, с изразитијим фокусом, тако да је постављено питање доказиво или оповргљиво и од примереног значаја и занимања за науку (SELIGER – SHONAMY 1989, в. NUNAN 1992: 215). Хипотезе, пак, као унапред дате претпоставке резултата истраживања, заснивају се на посматрању или ономе што постојећа литература сугерише као могуће резултате, али могу и изостати у одсуству литературе или код испитивања нечега што претходно није истраживано (MACKEY – GASS 2005: 19). Ово се неретко дешава у квалитативним истраживањима, где неочекивани обрти и увиди током рада, нпр. у етнографским студијама, умеју да „преотму” пажњу научника и тиме доведу до преформулације проблема (питања, хипотеза).

У раним фазама рада на проблему представљеном у овој дисертацији, ауторку је занимало питање сврсисходности и ефикасности комуникацијски оријентисаног подучавања енглеског језика као страног уопште, те у раду са старијим адолесцентима, у смислу успешности усвајања језика, као и ефекти укључивања активности персонализованих на такав начин да наставнику и

студентима укажу на статус њиховог идентитета ега, те да он чак буде искоришћен да би се интензивирало учешће ученика у наставном процесу и евентуално поспешило усвајање језика. Након проучавања литературе, конципирано је емпиријско истраживање у покушају да се одговори на питање 1) мере адекватности одабира приступа кроз рад на задацима тј. пројектне наставе као оптималног у смислу примене принципа комуникацијског приступа, конкретно, у раду са старијим адолесцентима, а у вези с њиховом укљученошћу, тј. степеном интензитета и квалитетом учешћа у настави, као и на питање 2) степена и врсте утицаја персонализације, имајући у виду конструкт идентитета ега, наставних активности на то учешће. Према класификацији наведеној код Сандерланд (SUNDERLAND 2010, в. KRAŠ – MILIČEVIĆ 2015: 15), ова питања спадају у описна, јер покушавају да дају одговоре на питања „у којој мери” (прво), те „какав је утицај” (друго). Треће питање тичало се 3) могућности да се конструкти идентитета ега и засебних идентитетских статуса било како учине елементом наставног процеса, те утичу на његов квалитет и усвајање језика.

У вези с првим питањем, постављена је хипотеза да комуникацијски приступ подучавању енглеског (страног) језика, конкретно, приступ структурисан као рад на задацима или пројектима, поспешује интензитет и квалитет укључености и учешћа старијих адолесцената као ученика у процесу наставе. Што се тиче друга два питања, претпостављено је да ће персонализација активности утицати на интензитет и квалитет учешћа студената у настави, али не и на који начин и у којој мери, сем да би то било изразитије у случају екстровертираних студената или студената изразито високог самопоуздања и позитивне представе о себи везаних за енглески језик. Као што је наведено у претходном потпоглављу, било је веома тешко претпоставити како најцелисходније инкорпорирати концепт персоналног идентитета, те посебно идентитета ега, у наставно „ткиво”, тако да га студенти постану свесни и он евентуално има утицаја и на квалитет наставе, усвајања и индивидуације.

Након квалитативне анализе добијених података, показало се да је могућа и да би била упутна и њихова квантитативна обрада, уз узимање у обзир допунских података. Видевши да је број студената који се испишу са факултета након само године, две или максимално три доста висок, ауторка је покушала да види могу ли се повезати идентитетски статуси студената и такви исходи. С тим у вези, постављено је и четврто истраживачко питање, које се тиче организације студирања,

тј. факултета/универзитета као еколошког система, а које гласи: 4) у којој мери претпостављени идентитетски статус студената енглеског језика и књижевности у домену будућег професионалног опредељења, у спрези с њиховом представом сопства везаном за познавање енглеског (страног) језика, може послужити као предиктор успешности студирања и завршетка студија?

Претпостављено је, с правом, да су истраживачка питања и хипотеза формулисани релативно широко, с обзиром на специфичне околности у којима је спроведено емпиријско истраживање, те природу операционализованих конструката. Међутим, претпоставило се такође да ће макар неки од резултата дозволити уопштавање у извесном виду и степену. Релевантни закључци у том смислу изнети су у потпоглављу у којем је дата рекапитулација резултата истраживања.

4.4. Методе, технике и инструменти емпиријског истраживања

Браун (1988) истраживања дели на примарна и секундарна, од чега се друга тичу проучавања постојеће литературе на тему одабраног предмета истраживања и синтетисања туђих резултата, те претходе и услов су за примарни научни рад, који подразумева коришћење и рад с примарним изворима информација. Примарна истраживања даље дели на студије случаја и статистичке студије, од којих се друге служе анкетирањем и експериментом. Конструктивистичка концепција теорија утемељених у истраживању према Шармаз (SHARMAZ 2006) препоручује минимално претходно проучавање теорије, тек за потребе усмеравања истраживања. Овакав став оправдава се тврдњом да су сва значења конструисана, у случају истраживања која се баве феноменима које морамо повезати с људском перцепцијом, когницијом и афективним доживљавањем, што великим делом јесу проблеми друштвених и хуманистичких наука.

У одговору на методолошки проблем о врсти истраживања које омогућује разматрање односа оних који уче језик посматраних као друштвена бића и светова у којима се учење дешава, која често одликују неједнакост и неравнотежа у смислу моћи, за оне који проучавању учења/усвајања језика приступају с идентитетских полазишта то мора бити превасходно квалитативно истраживање, које се заснива на критичким етнографским студијама, социолингвистици, лингвистичкој

антропологији и сл., ако се жели ваљано одговорити на изазове спознаје да је идентитет вишеструк и променљив, односно релационог типа (NORTON 2013: 13), што аутоматски искључује квантитативну истраживачку парадигму и једнозначно мерљиве варијабле. Идентитетски статуси и представе о себи везане за учење – овде чак пре студирање – енглеског у тој мери су релационе и ситуационо зависне категорије да би њихово квантитативно одређење било научно неупотребљиво.

Квалитативно емпиријско истраживање описано у овом раду засновано је на подацима добијеним у природним условима, без манипулисања варијаблама и уз минимално прилагођавање контекста, што одговара дефиницији према Меки и Гас (MASKEY – GASS 2005: 162-163). Овде је згодно навести и Ван Лирову класификацију истраживања (VAN LIER 1988, 1990) према параметрима селективности и интервенционизма. Његова подела графички је представљена као четири семантичка поља добијена пресеком двеју оса. Истраживања се врше у различитим семантичким пољима, унутар којих научници 1) контролишу околности и варијабле, 2) мере их, 3) постављају питања или делају или 4) их просто посматрају. Осе представљају континууме, од којих хоризонтална иде од пола потпуне интервенције у склопу истраживања до њеног изостанка, а вертикална од строгог избора варијабли до изостанка спецификације или изоловања варијабли којима ће се манипулисати.

Описано истраживање организовано је као студија случаја, за које је битно знати да не подразумевају стандардни методолошки пакет, да су сличне етнографским студијама, иако мањег обима, те да допуштају и квалитативне и квантитативне податке и статистичка оруђа (NUNAN 1992: 74-75). Њунан наглашава проблем валидности студија случаја, али и њихов потенцијал за, превасходно, акциона истраживања, јер представљају хибридну методу и дозвољавају комбиновање низа поступака за прикупљање и анализу података. Према Меки и Гас (MASKEY – GASS 2005: 171-172), студије случаја теже да детаљно опишу конкретне ученике или читаве разреде у њиховом наставном контексту, поређењем и контрастирањем низа манифестација њиховог понашања.

Студија случаја може кренути с прецизирањем проблема или постављањем хипотезе, након чега се из те класе изолује и проучава појединачни случај (ADELMAN ET AL. 1976, в. NUNAN 1992: 75-76). Сврха студије случаја је да дубље истражи и анализира значај многоструких феномена који чине део или утичу на животни циклус неке јединице или ентитета, у циљу доношења уопштенијих

закључака о широј популацији којој јединица или ентитет припадају (СОНЕН – MANION 1985: 120, в. NUNAN 1992: 77). За разлику од етнографских истраживања, која се труде да дају што исцрпнији опис одређене културе, студије случаја испитују одређени аспект културе или поткултуре која је предмет истраживања (DENNY 1978, в. ор. cit.). У складу с поделом према Стенхаусу (STENHOUSE 1983, в. ор. cit.), истраживање описано у овој дисертацији поседује својства наставничких истраживања и евалуацијских студија случаја, од којих се другопоменуте тичу појединачних или група случајева који се истражују у мери у којој то допушта оцена конкретне политике или праксе.

Ако се вратимо Ван Лировој класификацији, овде представљено емпиријско истраживање могло би се представити као концентрисано око пресека оса, тако што полази из поља контроле и онда се лепезасто шири кроз поље посматрања, при чему обухвата осу изостанка манипулације варијабли. По питању параметра степена интервенције у окружењу или процесу, учешће испитаника је било контролисано утолико што су морали да се служе енглеским при говору о себи у трајању од најмање 3 минуте, али је та варијабла сагледавана спрам других, независних фактора, попут конкретне теме говора, (не)емоционалности у третману одабране теме, физичке видљивости при представљању, припреме или импровизације, дужине говора, чија горња граница није била наметнута, одабира медија и удруживања с другим испитаницима.

Окружење у којем је истраживање спроведено може се сматрати немодификованим, иако далеко од природног какво имамо у случају етнографских студија. Могло би се дефинисати као природно да су посматрани сви учесници, укључујући и наставника, а укупан процес наставе са становишта, рецимо, социолингвистике, како би то захтевала парадигма конструктивистички утемељених теорија. Иако и ово окружење и колективитет у њему карактерише специфична култура, ауторка дисертације је овде једино у могућности да претпостави да се ради о условима и ситуацијама карактеристичним за образовна окружења на овом подручју, укључујући и интеракцију између испитаника вођену у вези с пројектом и ван учионице, а у контексту студирања које је битно одређивало њихову ситуацију (положај, персонални и групни/колективни идентитет) у том тренутку у животу.

Тиме што студенти нису ни на који начин усмеравани по питању информацијског садржаја свог представљања задовољен је услов емићности

категорија и кодова који су анализирани, што га доминантно смешта у семантичко поље посматрања и квалификује као блиско етнографском, јер има везе и с културом разреда као затворене заједнице појединаца који су упућени једни на друге, док се с друге стране заснивало на анализи представљања уживо или аудио и видео снимака које су начинили сами студенти. За потребе допунске анализе података добијених анализом садржаја извучени су и одабрани социо-демографски подаци, као што је поменуто у потпоглављу 4.3., чија је квантитативна обрада омогућила да се додатно квалитативно расветле иницијални увиди. Међутим, иако је ово истраживање укључило 91-ог испитаника, ипак га треба сврстати у студије случаја. Ради се о релативно малом узорку за популацију старијих адолесцената, који је испитиван у вези с филолошком оријентацијом, те кога можемо сматрати затвореним системом кога одликује јединство или тоталитет (старији адолесценти, студенти енглеског, учионица страног језика) (NUNAN 1992: 75-76).

Савремена методологија не прави никаква ограничења у смислу комбиновања истраживачких парадигми. Чодрон (CHAUDRON 1988: 15-16) тврди да готово све етнографске студије и студије у којима се анализира дискурс упућују на учесталост, величину или сразмеру појављивања посматраних јединица анализе, док психометријска испитивања подлежу квалитативно мотивисаним ограничењима. Хипотезе које се проверавају квантитативно формулишу се на основу квалитативних, концептуалних разматрања, док утврђивање степена статистичког значаја варијабли делимично зависи од очекиваног квалитативног ефекта. Пошто квалитативно истраживање помогне у формулисању хипотеза, остајемо суочени с питањем репродуцибилности или поновљивости добијеног описа и категорија.

С овим су сагласне Меки и Гас (MACKEY – GASS 2005: 164), које тврде да је дихотомија квантитативног и квалитативног истраживања тек привидна, те да многи научници у својим извештајима и радовима представљају и тумаче и квантитативне и квалитативне податке, или користе комбиновани тј. мешовити приступ (*split/multiple methods*), примењујући методе иначе карактеристичне за једну или другу истраживачку парадигму. Коментаришући све већи број таквих радова у теорији и пракси језичког усвајања, ауторке закључују да ове две парадигме не треба посматрати као супротне полове дихотомије, већ као комплементарна оруђа истраживања сложених феномена с којима се сусрећемо у овом подручју.

Сprovedено емпиријско истраживање могуће је додатно оквалификовати и као акционо, с обзиром на околности у којима је организовано. Ауторка дисертације ради у терцијарном систему образовања с будућим професорима енглеског језика и укључена је у наставу глотодидактичких предмета и предмета који траже непосредну примену глотодидактичких знања. Овакве околности захтевају од ње да, узимајући у обзир претходно стечено наставно искуство, сталним учењем и применом нових сазнања иновира и прилагођава организацију наставе с циљем што бољег формалног постигнућа студената (у смислу оцена и задовољења услова завршетка појединачних година студија), али и њиховог остваривања у вишеструким улогама – јавним и професионалним, али и приватним и личним – као оних који уче и који су засебне индивидуе. Утицај проучавања литературе за потребе ове дисертације и њеног писања на ауторкино разумевање дешавања у учионици током и у ширем контексту наставе у учионици, као и позиција и односи између учесника у наставном процесу, квалификују ово истраживање као акционо, с обзиром да се надовезује на искуство ауторке и део је настојања да добијени резултати буду што сврсисходије примењени у истом наставном контексту у будућности.

Њунан (NUNAN 1992: 17-18) се начелно слаже с дефиницијама акционих истраживања да су она превасходно ситуациона, тј. служе препознавању и решавању проблема у неком конкретном контексту (односно, спроводе их они који раде у пракси, наставници), по природи су колаборацијска, и имају за циљ увођење промена или новина, односно побољшање стања ствари у контексту у којем се спроводе. Он цитира Кемиса и Мактагарта (KEMMIS – McTAGGART 1988), по којима је „кључна одлика акционог истраживања то да су они на које ће утицати планиране промене примарно одговорни да одлуче о начину поступања и оцене резултате стратегија испробаних у пракси, уз претходно критичко промишљање бројних увида, ради изгледа да заиста дође до побољшања”.

Међутим, Њунан се не слаже с тим да истраживање спроведено у учионици мора да укључи колаборацију да би се сматрало акционим, јер је у неким околностима она неизводљива било из практичних било из личних разлога, те да неизоставно мора да води промени (1992: 17-18). По њему, студија случаја којом се описује неки разред, група ученика или чак појединачни ученици спада у акциона истраживања, под условом да је иницирана неким питањем, да је прате подаци и

тумачење, и да се спроводи у пракси као испитивање одабраних аспеката властитог контекста и ситуације. Меки и Гас (MACKEY – GASS 2005: 216-219) подвлаче да нема општег слагања по питању свеобухватне дефиниције акционих истраживања, али да је битно схватити да се она у пољу усвајања језика дефинишу и реализују на најразличитије начине. По неким дефиницијама, могу се повезати с циљем усавршавања наставника и развоја ученика пре него с надоградњом теорије, те такође не подразумевају никакву посебну теорију или доследну примену истраживачких метода. Специфично искуство сваког наставника је оно што истраживање обликује јединственим виђењем динамике учионице страног језика, које је можда изостало из свеукупног претходног истраживања. Ове ауторке такође дефинишу акционо истраживање као „истраживање које спроводи наставник, осмишљено ради критичког и систематског испитивања проблема у настави у властитој учионици” (GASS – MACKEY 2012: 590).

У начину на које је ово емпиријско истраживање конципирано могуће је разазнати четири фазе акционог истраживања о којима говоре Левен и Филп (LOEWEN – PHILP 2012: 63-65). Првој може претходити период истраживања и прикупљања чињеница, након чега се дефинише и развија тема истраживања, у светлу искуства и познавања конкретног контекста. Ово потом води интервенцији у наставном процесу која за циљ има побољшање наставних исхода или фактора који утичу на њих. Трећа фаза укључује посматрање, прављење аудио и видео записа и технике интроспекције као што су дневници или интервјуи с испитаницима, чак и самим истраживачем. Четврта фаза тражи опис и промишљање онога што се десило – евентуалних проблема, фактора који су отежавали интервенцију, и било чега неочекиваног. Ова фаза може донети нове увиде и идеје, који се онда узимају у обзир у следећем циклусу, јер акционо истраживање обично подразумева цикличност реализације и нове кругове истраживања.

Проблем који је препознат у раду са старијим адолесцентима – студентима енглеског језика и књижевности на факултету – тицао се њихове неуједначене заинтересованости за бављење филолошким темама, учешће у активностима које потенцирају те теме и вештине, и рад на развоју лингвистичке компетенције. У годинама које су претходиле овде описаном емпиријском истраживању, ауторка је пробала да на разне начине прилагоди или иновира наставу, интервенишући у домену одабира материјала, процедуре, па чак и начина вредновања, колико је то

било могуће. Како је и сама заинтересована за психолошке теме, увид у литературу везану за процесе битне за старије адолесценте указао је на могућност да се пажљивијом применом принципа комуникацијског подучавања језика у настави, уз узимање у обзир идентитетских статуса и процеса, може доћи до закључака који би имали ефекта на заинтересованост и постигнуће студената. Интервенција је модификована тиме што је наставник, на основу коментара студената, искључио један елемент током трајања пројекта. Резултати су навели ауторку да годину након тога делимично реплицира интервенцију, користећи неке од инструмената употребљених и у склопу иницијалног пројекта и током наставне интервенције.

Подељеност наставног процеса на семестре и семестралне предмете у трајању од 15 седмица обезбедила је одговарајући временски оквир за акционо истраживање, довољно дуг за укључивање пројектне наставе и прикупљање материјала за анализу, јер је садржај предмета, конкретно, управо лекторске наставе, флексибилан у смислу да може да укључи различите тематске садржаје и облике рада, уз коришћење низа вештина, како за потребе наставног процеса тако и за потребе вредновања, који се уз то могу мењати и прилагођавати у складу с повременим и привременим циљевима, какви су били везани за ово истраживање.

*

Током конципирања и реализације истраживања примењен је низ метода. Посматрано у целини, истраживање је укључило анализу релевантне литературе, а добијени увиди синтетисани као корак неопходан за конципирање емпиријског истраживања. Емпиријско истраживање организовано је као студија случаја, у склопу које су поређени подаци, кроз индуктивни поступак који га је у том делу приближио парадигми формулисања теорије утемељене у истраживању. Како би било могуће применити технику пројекције у циљу потврде конструката по Ериксону и Марши, у поступку који је испрва постављен дедуктивно, прикупљени су подаци методом испитивања помоћу упитника отвореног типа, скалираног упитника с питањима затвореног типа, и студентских састава и стенограма говора током представљања, те непосредног посматрања и посматрања с учешћем (VUKOVIĆ – ŠTRBAC 2019: 151-152, 174).

Присуство идентитетских процеса (истраживања алтернатива) и могући утицај идентитетских статуса на динамику групе и учење језика кроз рад на задацима/пројектну наставу испитани су техником анализе садржаја. Анализирани су студентски писани радови и говор током уживо изведених или снимљених видео

и аудио представљања, који су протумачени уз ослањање на Маршин конструкт идентитетских статуса адолесцената као допуне Ериксоновој теорији психосоцијалног развоја и идентитета ега. Анализа је урађена у складу с поделом према Мејсон (MASON 2002: 147-172) на буквално, интерпретативно и рефлексивно кодирање, али није укључила први и трећи вид (буквално и рефлексивно кодирање), јер посебно по питању рефлексивног кодирања емпиријским истраживањем није проблематизован однос између наставника и испитаника, што би такође било задовољило услове конструктивистичког кодирања у правцу утемељене теорије према Шармаз (SHARMAZ 2006). Тумачење је кореспондирало и с елементима попут услова, интеракције, стратегија, тактика и последица, које истиче Страус (STRAUSS 1987: 55-81), те одређењима Елиса и Баркхуизена (ELLIS – BARKHUIZEN 2005: 253-276).

Анализа садржаја студентских материјала и говора прошла је два круга, од чега је први био попречан а други тематски, по разумевању Вотсон-Гегео (WATSON-GEGEO 1988, 1997, в. MACKAY – GASS 2005: 179). Тематски круг подразумевао је интерпретативно кодирање у циљу засебног тумачења материјала добијених од студената понаособ, које је ипак укључило поређење, што је довело до потребе за индуктивном обрадом материјала. Како интерпретативне категорије према идентитетским статусима нису могле да буду претходно дефинисане, процес кодирања указао је на могуће концепте које је требало промислити узрочно-последично или релацијски и увезати теоријски. Одабране су категорије релевантне у смислу одредница идентитетских статуса, а потом и представа о себи у вези с учењем или говорењем енглеског језика као страног (емоционалност/неемоционалност у начину на који се говори о теми, присуство или одсуство помена себе на различитим нивоима, итд.), као и помена или видљиве демонстрације својстава комуникацијског подучавања језика које ауторка учитава у изведени пројекат наставе. Дакле, анализа садржаја била је делом прво дедуктивна, а потом се прешло на методу каузалне индукције, конкретније, на модалитет слагања и разлике (VUKOVIĆ – ŠTRBAC 2019: 45).

У следећем кораку извучени су низови социо-демографских података и података везаних за историју студирања сваког студента понаособ, битни за њихово тумачење као студија случаја. Ови подаци, преузети из базе Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци, укључили су годину рођења/старост, годину првог уписа у прву годину, број обнављања прве године, просечну оцену остварену на

студијама, годину дипломирања/исписа, као и податке о полагању Савременог енглеског језика 1 и 2 (датум и оцена). Простим сабирањем и дељењем ових података добијене су просечне вредности, без коришћења програма за квантитативну (статистичку) обраду података; добијене вредности такође су протумачене и употребљене за доконцептуализацију односа између посматраних варијабли.

*

За потребе анализе прикупљени су следећи материјали:

- упитник отвореног типа, с питањима везаним за одабране социо-демографске одлике (9 питања) и професионалну оријентацију (одабир студија; 27 питања) (Прилог А, Упитник 1), према интервјуу преузетом из Марше и др. и прилагођеном за потребе овог истраживања (коришћени инструмент могао би се подвести под анкету-интервју, јер су комбинована питања из интервјуа с формом анкете, али је спроведен писмено и без могућности додатних питања којима би испитаници појаснили одговоре (MILJEVIĆ 2007: 205); оба упитника, овај и следећа ставка, попуњени су на првом часу слушања предмета, те евентуално другом, у случају студената који нису присуствовали првом часу);
- упитник с 33 питања везана за представу о себи, схватање аутономности и односа с другима, као и перцепције себе везане за учење и познавање енглеског језика (Прилог Б, Упитник 2);
- припреме или нацрти пројекта, по три, од чега су први и трећи писани на часу, док је други разрађен и послат од куће;
- стенограм говора – запис текста изговореног током представљања;
- аудио или видео снимак у којем се студенти представљају или говоре о себи, а у случају оних који су се представили уживо, снимак који је начинио наставник тј. ауторка дисертације у току представљања;
- рефлексивни састав на тему улоге током припреме и реализације представљања;
- састав на тему или теме два текста изабрана у вези са садржајем презентације, и/или о тематској повезаности текстова и презентације;
- састави написани за потребе формалног вредновања на колоквијуму и испиту, чији је број варирао у зависности од тога када је студент положио елемент есеј (састав).

4.5. Популација и узорак емпиријског истраживања

Већ је наведено у теоријском делу дисертације да Ериксон није повезао пети ступањ психосоцијалног развоја с конкретним годинама старости, те да се код њега овај узраст претпоставља. При операционализацији његовог конструкта Марша и сарадници су из практичних разлога изједначили период ране и средње адолесценције с оним што су у америчком систему школства нижа и виша средња школа (закључно с 18 година, што би оквирно било еквивалентно вишим разредима основне и средњој школи код нас), а период позне адолесценције с узрастом од 18. године навише, наглашавајући да се мисли посебно на узраст студената на колеџу/универзитету (WATERMAN, в. MARCIA ET AL. 2001: 167). На ширем подручју бивше Југославије, па тако и у Републици Српској и БиХ, студентску популацију готово у потпуности чине старији адолесценти, па је рад са студентима прве или друге године био адекватна опција у смислу налажења одговарајућег узорка.

Емпиријско истраживање спроведено је на узорку од 91 старијег адолесцента, просечне старости нешто мање од 20 година (рођени између 1988. и 1997. године). Узорак се састојао у целости од студената енглеског језика и књижевности већим делом на првој, те неколицине на другој години студија на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, који су у летњем семестру академске 2015/16. године по први, други или трећи пут слушали предмет Савремени енглески језик 2, у склопу којег је испитивање и спроведено, као део лекторске наставе. Од укупног узорка, 54 особе (59,34%) биле су уписане по први пут у прву годину студија англистике на Филолошком факултету, а то им је био други семестар студирања након завршетка средње школе.

Испитани узорак бројао је 58 припадница женског пола и 33 припадника мушког пола. Просечна старост узорка била је, као што је већ наведено, 19,93 године. Конкретно, највећи део узорка, 37 особа, био је старости 19 година (рођени 1996. године). Следећи по бројности били су 20-огодишњаци и 21-огодишњаци (19 особа рођених 1995. и 18 особа рођених 1994. године). Годишта 1993. и 1997. била су заступљена са по 7 особа. Узорак је бројао и две особе рођене 1992. године и једну особу рођену 1988. године. Једна особа женског пола била је билингвална (рођена и одрасла у земљи у којој се енглески говори као први језик, од родитеља с наших простора).

Од студената је за потребе истраживања у склопу ове дисертације тражена сагласност за коришћење материјала насталих током припреме презентација и писањем тематски везаних испитних есеја (Прилог В). У овом истраживању на сваки начин се пазило да се заштити приватност студената и спречи злоупотреба прикупљених материјала и података. Сви снимци су постављени као приватни и немогуће им је приступити без дозволе наставника/ауторке.

4.6. Опис емпиријског истраживања

Опште. Пропозиције пројектног задатка помоћу којег је истраживање извршено, у склопу којег је требало да се студенти припреме и представе себе или нешто чиме се баве или их занима, кроз властити доживљај тога што их занима, дозвољавале су им да по властитом нахођењу изаберу једну или више тема, начин на који ће се припремити, те вид и средства презентације, као и да ли желе да раде самостално, у пару или групи. Рад на пројекту структурисан је тако да потенцира различите вештине које се развијају и оцењују у склопу предмета Савремени енглески језик 2 и организован је у неколико фаза. Све активности рада на пројекту узете су у обзир приликом вредновања пројекта (као испуњене или неиспуњене), који није оцењен бројчаном оценом.

Структура пројекта. Студенти су добили задатак да припреме пројекат или презентацију којом ће се представити наставнику и својим вршњацима. Имали су могућност представљања уживо, које би се снимало, или су се могли снимити сами, у видео или аудио формату, код куће или у било којем другом одабраном окружењу, а снимак сачувати као дигиталну датотеку и послати наставнику до одређеног датума. Студентима је речено да ће сви снимци бити постављени на специјално направљен канал на Youtube-у, којем ће имати приступ само они као група. Након постављања свих снимака, имали су задатак да погледају или одслушају два, по избору, и дају свој коментар на исте.

Број особа које су могле сарађивати приликом рада на пројекту. Студентима је речено да могу да раде самостално или сарађују с другима, при чему је њихов број по групи ограничен на петоро. Сваки учесник презентације морао је да говори на енглеском језику током представљања уживо или на видео/аудио снимку најмање три минуте, било у континуитету или временском збиру. Студенти су

охрабрани да се одреде за самостални рад у било којем тренутку рада на задатку до предаје другог нацрта, ако буду сматрали да не могу да се договоре с колегама или их сарадња с другима доводи у позицију да троше превише времена и/или енергије на договарање о било ком аспекту задатка.

Средства презентације (медијуми/технике). Презентације су могле бити реализоване коришћењем било ког медијума – као аудио снимак, видео, у облику постера, а могле су бити и мултимедијалне, тако да студентима омогуће да прикажу било који жељени аспект своје личности или живота, демонстрирају неки таленат или таленте (умеће певања, глуме, плеса итд.), или да просто опишу неку своју вештину или умеће. Вербална презентација могла је садржавати шале, приче и анегдоте, те бити у облику туторијала – снимљених инструкција, кратког играног филма или драмског извођења. Студенти су у склопу презентације могли да свирају на неком инструменту, говоре о томе, итд. Било је дозвољено коришћење исечака, фотографија, цртежа, те било каквих рукотворина, док год презентација испуњава оно што се тражи задатком, да студенти представе себе нечим по чему желе и допуштају да их други упознају или знају, чак и ако то укључује поређење с другима.

Временска организација рада на задатку. Студенти су на задатку радили укупно три седмице, што је укључило 4 виђења на часу. Први нацрт садржаја презентације требало је послати електронском поштом до уторка увече 22. марта 2016. Он је требало да садржи уопштено шта ће студент/и урадити током презентације и каквог ће бити садржаја, с ким би радили и ко би отприлике имао коју улогу током рада на задацима/пројекту, које технике и материјале би користили, итд. Студентима је речено да ће моћи да се предомисле по свим питањима презентације до предаје другог нацрта, али не и након тога. Послат им је модел нацрта (ауторкин), у смислу смерница о количини и конкретности детаља које би требало да садржи, који је макар неким студентима послужио као модел за копирање, али који су касније изменили и саобразили ономе што јесте постала тема њихове садржински независне и оригиналне презентације.

Други нацрт требало је урадити на часу одржаном 25. марта, тако да у њему буде додатано разрађен садржај првог нацрта. Студентима је било допуштено да током писања користе интернет или друге жељене ресурсе за било које потребе. Завршну верзију нацрта требало је предати 1. априла 2016, као сценарио или чак сториборд (књигу снимања с цртежима кадрова), с детаљним описом тока

презентације или садржаја завршног рада, минутажом, описом улога учесника и текстом који ће изговорити, сем ако су се определили за импровизовани говор током презентације.

Датум предаје завршног рада у било ком формату и час када су почеле презентације била је четврта сесија по реду, која је одржана 8. априла. Неке од презентација трајале су и по сат времена, у случају појединачних студената који су радили самостално, тако да су се наставиле и током следећих сесија, и трајале више седмица у низу, до пред крај семестра.

Пратећи задаци читања и писања. Студенти су добили задатак да током рада на пројекту пронађу и прочитају два текста од по петсто и више речи на тему презентације или у вези с њеним садржајем. У случају група, сваки члан је био у обавези да самостално одабере два текста. Требало је да пошаљу наставнику повезнице за текстове, уз тачну назнаку о којим текстовима или деловима текстова се ради, у случају страница на интернету, или да их прекопирају у документ у Word-у и пошаљу. Објашњено им је ће им одабрани текстови послужити као основа за писање слободног састава, као једног од обавезних задатака у склопу пројекта.

Задаци писања укључили су писање два есеја. У првом, који је требало да садржи између 180 и 220 речи, требало је покрити неки аспект, по властитом избору, теме завршног рада или презентације, о којем се такође говори у два независно одабрана текста. Други задатак писања, рефлексивног типа, није био ограничен у смислу броја речи, а требало је да буде на тему рада на пројекту и да садржи детаљан опис властите улоге у поступку одабира теме и форме презентације или завршног рада, током рада на пројекту и приликом самог извођења или презентације (за оне снимане код куће), уз појашњење властитог доживљаја свог учешћа и преузетих улога. Оба есеја требало је послати електронском поштом с одабраним текстовима до 8. априла, тј. датума презентација.

Студентима је било речено да ће након представљања радова/презентовања морати да дају коментаре на две презентације или завршна рада по избору, путем повезница постављених на специјално креираној страници на Youtube-у, који би били видљиви како ауторима, тако и осталим колегама. Због потребе да се представљања не ограниче временски (уз минимално трајање од 3 минуте), продуженог трајања пројекта, других обавеза студената на предмету и изјашњавања неколицине који јесу дали коментаре да им је нелагодно да наступају у тој улози, наставник је одустао од овог задатка.

Теме задате на колоквијуму и испитима давале су могућност студентима да се изјасне по питању неког елемента или аспекта рада на пројекту, или пак у вези са својим познавањем енглеског, виђењем енглеског језика и културе на енглеском, и уопште феноменом језика који студирају. Конкретно, студенти су на колоквијуму могли да пишу на једну од следеће две теме: 1) How I enjoyed and didn't enjoy working on the self-presentation project; или 2) How learning and being able to speak English has changed my perception of the world that surrounds me.

Неке од тема понуђених на испитима гласиле су: Explain how the topic of your self-presentation relates to the topics of the two texts you selected as your compulsory reads; The kind of public figure I would (not) like to be; Describe the main idea of one of your selected texts; Describe your home. Say what makes it a home and how you became aware of its value as your home; итд.

5. РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати које је било могуће добити квантитативним путем тичу се низа карактеристика истраживаног узорка од формалног значаја за студирање, које се могу узети као потврда ваљаности конструкта идентитетских статуса и закључка о њиховој релевантности. Временска дистанца од пет година након емпиријског истраживања омогућила је ауторки да утврди низ чињеница у вези с историјом студирања студената (упис године за годином, обнављање година, испис/дипломирање, динамика полагања тј. немогућност да се положи кључни језички предмети на првој години; делимично приказано у Табели 4, Прилог Г). Кључни резултати добијени увидом у ове податке тicali би се броја и процентуалне заступљености студената према полу међу дипломиранима, исписанима и онима који и даље уживају статус студената или апсолвентата (Табела 1). У Табелама 2 и 3 наведена је бројчана и процентуална заступљеност студената према полу у односу на број година проведених на факултету до дипломирања или исписа са студија. Кључни налаз тicao би се корелације између претпостављених идентитетских статуса и исхода студирања (Табела 5, Прилог Д).

Колона 1 у Табелама 4 и 5 (Прилози Г и Д; обе табеле због дужине пребачене су у прилоге) је идентична и садржи шифре испитаника које се у анализи користе уместо правих имена, како би се заштитили њихови прави идентитети и приватност. Ознака С као део шифре на почетку значи да су испитаник/ца радили сами, а Сс да су радили у пару или групи. Ознаке ж и м на крају шифре означавају пол, а број у средини редни број у табели засебно за оне који су радили самостално, тј. у пару или групи. Шифре испитаника/ца који су радили у пару или групи имају и слово иза тог броја као ознаку броја чланова у групи, тј. припадност пару.

Колона 2 у Табели 4 показује у ком су статусу испитаници били у тренутку увида у електронску евиденцију Филолошког факултета. Ознака Д значи „дипломирао/ла”, И „исписао/ла се”, А „апсолвент”, а С с бројем да је особа у статусу студента и у коју годину је била уписана у том тренутку. Присуство звезде уз било коју ознаку значи неједнозначност или нејасност податка како је наведен у бази (нпр., студент исписан неколико година након што је последњи пут уписао или обновио годину). Колона 3 је у спрези с претходном и показује колико су година испитаници провели у статусу уписаних на Катедри за англистику, чак и када је то време укључивало период мировања.

Колона 4 у Табели 4 показује просечну оцену постигнуту полагањем испита у тренутку увида, без обзира на статус. Колона 5 садржи податак јесу ли испитаници положили Савремени језик 1 и Савремени језик 2 (ознака 2), један од њих (ознака 1), или ниједан (ознака 0). Колоне 6-9 односе се на модус реализације пројекта представљања. Конкретно, у колони 6 наведено је да ли се особа представила (ДА или НЕ), у колони 7 је ли то учинила сама, у пару или групи (САМ(А), ПАР или ГР), а у колони 8 је ли то учинила уживо у разреду пред колегама (УЖИВ) или је послала снимак (СНИМ). Коначно, у колони 9 стоји податак о трајању говора особе на енглеском приликом представљања. У случају парова и група, уз дужину говорења особе под тим бројем у загради је наведено трајање и целе презентације за све чланове пара/групе заједно.

Подаци приказани у Табели 4 показују да је пројекат радило и реализовало презентацијом 69 студената, док двадесет двоје није никако учествовало или није реализовало пројекат до краја. Тридесет двоје студената радили су сами, 14 их је радило у пару, а 23 у групи. Рад у пару или групи није обавезно значио и заједничко представљање, већ само заједничку припрему – одабир теме или тема, техничку реализацију у случају снимка итд., сем у случају једног пара, који је снимио кратак филм. Тридесет шесторо студената послало је сликовни или тонски запис начињен код куће, док се њих 33 представило уживо. Пропозиције су захтевале да студенти говоре минимум три минуте, али их је 11 говорило мање од две, а 13 мање (у неким случајевима заиста незнатно мање) од пуне три минуте.

Од 54 исписана студента, тридесет двоје (59,26%) није положило ни Савремени енглески 1 ни Савремени енглески 2, њих 10 (18,52%) је положило Савремени 1, а 12 (22,22%) оба ова испита. Поред дипломираних који су сви положили оба поменута испита, таква је ситуација и у случају апсолвената и оних који су још увек у статусу студената (сви су положили и CEJ 1 и CEJ 2). Ово посредно потврђује налазе везане за мотивацију студената, потенцијално у спрези с њиховим идентитетским статусима, али може имати везе и с језичком компетенцијом студената, тежином градива и испита на предметима, као и компликованом организацијом предмета, којом су рад и провера језичких вештина (писања – диктат и есеј; читања и говора – усмени испит) увезани с радом и провером вештине двосмерног писаног и усменог превођења.

Табела 1. Подаци о студентском статусу испитаника, према полу

	Ук. (n (%))	М (n (%))	Ж (n (%))
Слушало и полагало СЕЈ 2 акад. 2015/16.	91 (100%)*	33 (36,26%)	58 (63,74%)
Број дипломираних	19 (20,88%)	5 (5,5%)	14 (15,39%)
Број исписаних	54 (59,34%)	20 (21,98%)	34 (37,36%)
Уписани у 2. годину (редовно и обнова)	1 (1,1%)	0 (0%)	1 (1,1%)
Уписани у 3. годину (редовно и обнова)	4 (4,4%)	2 (2,2%)	2 (2,2%)
Уписани у 4. годину (редовно и обнова)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	0 (0%)
Апсолвенти	12 (-1)** (13,19%)	5 (5,5%)	7 (7,69%)

*Све процентуалне вредности изражене су у односу на укупан број испитаника који су слушали СЕЈ 2 2016. године.

**Један студент није дипломирао, али за текућу годину када је извршен увид у статус није био обновио апсолвентски стаж.

У Табели 1 упоредо су дати подаци, бројем и процентом, о статусу испитаника на факултету у периоду након слушања предмета Савремени енглески језик 2 (акад. год. 2015/16), па до дана увида у евиденцију. Подаци су преузети из система електронске евиденције Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци у другој половини септембра 2021. године. Дати су укупни подаци, као и засебно за особе женског и мушког пола, у зависности од тога јесу ли дипломирали, исписали се са студија или још увек уживају статус студента или апсолвента, у односу на укупан број испитаника тј. уписаних.

Када се процентуално упореди однос особа мушког и женског пола у различитим студентским статусима на факултету (ови проценти нису наведени у табели), испоставља се да више од две трећине дипломираних студената чине особе женског пола (73,68%), а мање од једне трећине (26,32%) мушког. Од 19-оро дипломираних студената, 14 је жена, а 5 мушкараца. Од 12 особа у статусу апсолвента, 7 (58,33%) су жене, а 5 (41,67%) мушкарци. У статусу студента налази се 6 особа, од чега 3 мушкараца и 3 жене. Од укупно 54 исписаних, 34 (62,96%) су жене, а 20 (37,04%) мушкарци. Од укупног броја уписаних особа женског пола, дипломирао их је 24,14%, а исписало се чак 55,17%, од чега више од једне четвртине у прве две године након уписа. Број особа мушког пола који су се

исписали је већи и износи 60,61%, од чега нешто преко 18% у прве две године по упису студија, док је дипломирало свега 15,15% укупног броја уписаних мушкараца.

Табела 2. Дипломирани студенти који су слушали предмет Савремени енглески језик 2 академске 2015/16. године у односу на дужину студирања, бројчано и процентуално

	Ук. студ. n = 91	Жене n = 58	Мушк. n = 33
Укупно дипломирало	19 (20,88%)	14 (15,39%)	5 (5,5%)
Дипл. после 4 год. студирања	8 (8,79%)	6 (6,59%)	2 (2,2%)
Дипл. после 5 год. студирања	5 (5,5%)	3 (3,3%)	2 (2,2%)
Дипл. после 6 год. студирања	4 (4,4%)	3 (3,3%)	1 (1,1%)
Дипл. после 8 год. студирања	1 (1,1%)	1 (1,1%)	0 (0%)
Дипл. после 9 год. студирања	1 (1,1%)	1 (1,1%)	0 (0%)

У Табели 2 стоје подаци о студентима који су слушали Савремени енглески језик 2 академске 2015/16. године и учествовали у пројектном задатку, а који су у међувремену дипломирали. Дате су вредности, бројчано и процентуално, у односу на укупан број испитаника, за оба пола заједно и понаособ, а према броју година студирања пре дипломирања.

Табела 3. Подаци о исписаним студентима, укупно и према полу, у односу на дужину студирања

	Оба пола (%: исп. ж+м; %:ук. ж+м)*	Ж (%: исп. ж.; %:ук. ж.)	М (%: исп. м.; %:ук. м.)
Укупно исписани	54 (52)** (--; 59,34%)	34 (32)** (58,62%; 37,36%)	20 (60,61%; 21,98%)
Исписани после 1 семестра	1 (1,85%; 1,1%)	1 (2,94%; 1,72%)	0 (0%; 0%)
Исписани после 1 године студирања	7 (12,96%; 7,7%)	5 (14,71%; 8,62%)	2 (10%; 6,06%)
Исписани после 2 године студирања	14 (25,93%; 15,39%)	10 (29,41%; 17,24%)	4 (20%; 12,12%)

Исписани после 3 године студирања	2 (3,7%; 2,2%)	2 (5,88%; 3,45%)	0 (0%; 0%)
Исписани после 4 године студирања	12 (22,22%; 13,19%)	6 (17,65%; 10,35%)	6 (30%; 18,18%)
Исписани после 5 година студирања	8 (14,81%; 8,8%)	2 (5,88%; 3,45%)	6 (30%; 18,18%)
Исписани после 6 година студирања	6 (11,11%; 6,6%)	4 (11,77%; 6,9%)	2 (10%; 6,06%)
Исписани после 7 година студирања	2 (3,7%; 2,2%)	2 (5,88%; 3,45%)	0 (0%; 0%)
Просечно година студирања исписаних студената	3,45 год.	3,23 год.	3,8 год.

*Прва вредност у процентима значи тај број изражен у односу на број исписаних оба пола (1. колона), исписаних жена (2. колона) и исписаних мушкараца (3. колона), а друга тај број у односу на укупан број испитаника оба пола (1. колона), укупан број студенткиња (2. колона) и укупан број мушких испитаника (3. колона).

**Број у загради умањен за два у односу на укупан број исписаних оба пола (1. колона) и исписаних студенткиња односи се на две особе женског пола које се воде као исписане, без датума и године исписа. Сходно томе, вредности изражене бројем у прве две колоне у збиру дају број умањен за два, али су проценти рачунати у односу на број који укључује те две особе, с обзиром да нису дипломирале.

У Табели 3 стоје подаци о студентима који су се исписали са студија енглеског језика на Филолошком факултету у периоду након слушања Савременог енглеског језика 2 академске 2015/16. године и учешћа у пројектном задатку. Наведени су подаци за исписане студенте укупно и према полу, бројчано и процентуално, у односу на укупан број исписаних и уписаних за сваку категорију понаособ.

Табела 5 (Прилог Д) садржи податке добијене анализом садржаја представљања студената и пратећих текстова (нацрта презентација, стенограма говора, састава рађеног на колоквијуму и испитних састава), на основу којих су донети закључци о одабраним својствима личности, темперамента и идентитетског

статуса у домену професионалног опредељења. Колоне у Табели 5 означене су бројевима 10-14 јер је она наставак Табеле 1, тј. саставни део табеле у коју су унети сви подаци, а која је овде подељена на два дела због прегледности и практичности за потребе анализе. Тако ће и бити анализирани засебно, од чега подаци из Табеле 5 у спрези с неким увидима добијеним консултовањем или анализом питања у Упитнику 1.

Колона 10 даје податак о томе да ли су испитаници спремили говор презентације или импровизовали при говору. Комбинована назнака / ПРИ имп / значи да је студент оставио утисак да се јесте припремио за представљање, али да је унапред припремљен говор допуњавао спонтаним коментарима, или у случају неких студената, одговорима на питања наставника. Назнака / ИМП при / значи да студент јесте размишљао о чему би причао, али да није написао говор (најчешће није ни предао стенограм), већ је превходно говорио спонтано и из главе. Студенти су се великом већином (укупно 52) били припремили за представљање, сем у случају двоје, који су очигледно дошли потпуно неприпремљени и импровизовали на лицу места. Петнаесторо студената се припремало, али и говорило спонтано током презентације. Већина студената који су се припремали предали су и стенограм говора, а неки су га и читали, ређе у случају оних који су се представили уживо, а чешће у случају оних који су се снимили.

Колона 11 тиче се садржаја говора током представљања. Ознака / ЛИЧ / значи да је студент говорио о особама које су му битне у животу и односима с њима, евентуално и о међусобном утицају, уз показивање емоција. Ознака / НЕЛ / значи да се испитаник представио причом о нечему што не можемо сматрати интимно персоналним – причом о путовањима, уобичајеном хобију итд. Комбинована ознака / ЛИЧ/н / значи да особа јесте говорила о личним стварима и битним особама, али без разоткривања емоционалног квалитета односа с њима или персоналне историје, док / НЕЛ/л / значи обратно, говор који није био о себи, породици и другим значајним особама, али који је на махове разоткривао или упућивао на емоционални квалитет односа, промене, итд. у животу те особе. Већина презентација је била лична (38), од чега чак двадесет двоје студената није изнело никакве интимне детаље у смислу разоткривања осећања и говора о квалитету односа с особама које су им битне, те с њима повезаним променама или битним дешавањима било које врсте. Од 31 неличне презентације, свега 6 студената се дотакло емоција или значаја појединачних особа у животу.

Колона 12 даје податке о анализи састава у којима су студенти писали о својој улози у раду на пројекту и доживљају пројекта, те јесу ли њихове емоције везане за учешће у њему позитивне или негативне. Ознака / ЛИЧ / овде значи да су изнете емоције везане за себе и/или друге у контексту учешћа у пројекту. Петоро студената није написало овај састав, док су се остали изразили позитивно о искуству представљања себе и рада на пројекту, при чему су били или изразито лични (27), или је лична – емотивна – компонента изостала (3). Седамнаесторо студената имало је и позитивне и негативне реакције, од чега позитивне на то што им је дата могућност рада у пару или групи, а негативне због чињенице да је задатак тражио од њих да се јавно представе пред колегама и/или говоре на енглеском. Деветоро студената имало је врло негативну реакцију у вези са пројектом. Било је доста оних који су у овом саставу или чак на снимку изразили нелагоду због тога што су представљања снимана, или што ће снимци негде бити јавно постављени и доступни колегама за гледање.

Колона 13 садржи субјективне закључке наставника/ауторке дисертације о отворености за искуства као аспекту личности или темперамента испитаника, схваћене као жеље да се стекну нова искуства, иако се ова црта обично повезује са тражењем узбуђења или новина. Субјективна оцена дата је на основу модуса представљања или непосредног изражавања или изношења назнака наведене особине у саставима од стране самих студената. Ови закључци немају се сматрати поузданим јер се не ослањају на конкретан конструкт, нити су креирани или преузети валидни инструменти провере, те је као такав без значаја за процену идентитетских статуса, иако би отвореност за искуства могла да се доведе у везу с одлуком да се упишу студије генерално и с пријемчивошћу за друге културе.

Последња колона у Табели 5, четрнаеста, најзначајнија је за читаво истраживање. У њој су наведене ознаке идентитетских статуса професионалног опредељења студената, претпостављених на основу одговора студената на Упитник 1 о социо-демографским подацима и професионалним плановима (Прилог А), састава на тему дана на послу у будућности, као и узгредних и случајно датих коментара или исказа у осталим саставима и нацртима који евентуално указују на неопредељеност, опредељеност или истраживање алтернатива везаних за будуће занимање. Ознака Д значи дифузни идентитет, М – идентитетски мораторијум, П – преузети идентитет, а С – стечени идентитет. Из ове табеле изостављени су резултати студената који се нису представили, иако је за неке од њих изнета

претпоставка идентитетског статуса на основу појединачних докумената, најчешће састава са испита. Оцена статуса за већину испитаника који су се представили је да су дифузни по питању будућег професионалног опредељења ($n = 32$, 46,38%). Сем студената у чијем је случају претпостављен чист дифузни статус, код њих 11 (15,94%) претпостављен је комбиновани статус, унутар којег је дифузни најчешће примарни, а други (мораторијум, преузети или стечени) секундарни, што као дифузне одређује преко 60% испитаника. Резултати представљени у последње две колоне, превасходно у 14., анализирани су квалитативно у наредном поглављу.

*

Питања у Упитнику 2 (5, 11, 13, 21, 24, 25, 28, 33) добрим делом односила су се на перцепцију себе спрам других у смислу пријазности, екстровертираности, отворености за искуства, неуротичности и савесности, као црта личности или темперамента. Питања су постављена ради увида у ставове и спремност студената да сарађују с другима, у контексту замисли организације наставе у виду групних задатка. Студенти су себе већином оценили као пријазне и отворене за искуства и сарадњу, те савесне. Одговори на 5. питање, о квалитету учинка када се ради самостално а у поређењу с радом у групи, померени су више ка средини и левој страни скале, што указује на доживљај самосталног рада као доста учинковитог.

Одговори на 8. питање указују на самомотивисаност студената уопште (релативно висока), а на 2. на мотивисаност за самостално учење енглеског кроз истраживање. Одговори на ово питање показују да су студенти генерално мотивисани да уче енглески сами од себе, независно од формалног образовног контекста; овај резултат подударан је с одговорима на 18. питање, које показује значајну фокусираност испитаника на садржаје на енглеском језику, али би се могао протумачити и као контрадикторан у односу на велики број позитивних одговора који се тичу задовољства због формалног учења енглеског језика и учења у разреду (питања 10 и 17). Одговори испитаника углавном гравитирају ка средини скале када је у питању усмено учешће у настави енглеског (учешће у говорним активностима) (питања 31 и 32), од којих се друго тиче и екстерне валидације талента/постигнућа (компетенције) од стране наставника језика.

Одговори на питања 29 и 30 показују да се доста испитаника идентификује како са особама из непосредног окружења, тако и са изворним говорницима из различитих домена и медија на енглеском, што се може и претпоставити за старије

Упитник 2. Исази везани за представу о себи и претпостављене перцепције других о себи, уопштено и везано за учење/знање енглеског језика, као и навике, уверења и виђење учења енглеског и других страних језика уопштено – резултати

Questionnaire		Name: _____						
For each of the questions below, choose between 6 and 1. 6 = strongly agree; 5 = generally agree; 4 = somewhat agree; 3 = somewhat disagree; 2 = generally disagree; 1 = strongly disagree.								
Р. бр.	Исази (доле) и скала с оценама (десно)	6	5	4	3	2	1	Без одг.
1.	Based on other people's reactions (teachers, peers, classmates, strangers), I can say I have been successful at learning English thus far.	5	10	21	4	0	0	0
2.	Even though I study English, I still learn it more by doing what has made me enjoy English outside school/university.	6	11	16	5	2	0	0
3.	I am motivated to do or achieve something when other people expect me to.	4	9	15	5	3	3	1
4.	I consider myself to have a talent for English.	8	16	13	3	0	0	0
5.	I do everything better if I do it with others.	5	5	9	7	11	2	1
6.	I do not have a talent for languages, but the English media have helped me learn it as well as I can speak/use it now.	0	4	8	14	9	5	0
7.	I do not have a talent for languages, but school has helped me learn it as well as I can speak/use it now.	0	2	5	14	10	9	0
8.	I don't like things served to me on a silver platter – I like to go out into the world and just do the things I want to do.	7	14	12	6	1	0	0
9.	I feel embarrassed when I need to say something in English in class.	3	1	8	10	7	10	1
10.	I find working and practicing English with my classmates helpful.	7	15	13	3	1	1	0
11.	I generally trust other people – my family, relatives and acquaintances, and I am also not distrustful of strangers.	5	13	9	6	4	2	1
12.	I like hard work and really appreciate it when I am asked to work hard.	3	9	14	4	7	3	0
13.	I like taking the lead, both when among strangers and the people I know.	2	6	8	10	8	6	0
14.	I often imagine myself speaking English as if I were a native English speaker.	17	9	7	5	1	1	0
15.	I prefer listening and reading to speaking and writing in English.	8	10	12	6	2	2	0

16.	I prefer listening and speaking and reading and writing in English.	10	5	11	7	5	2	0
17.	I really like the way English is taught in school/at university here and I think it will help me master it.	3	11	15	9	1	1	0
18.	I spend a lot of time listening to music in English, playing video games and watching English TV programmes/content on the Internet.	24	10	4	1	1	0	0
19.	I spend a lot of time listening to music, playing video games and watching TV programmes/content on the Internet that is in languages other than English (but not my mother tongue).	1	5	5	7	4	7	1
20.	I spend a lot of time listening to music in Serbocroatian, playing video games and watching Serbocroatian TV programmes/content on the Internet.	4	4	11	8	9	4	0
21.	I think I am strong-willed and self-assertive, but I don't like imposing myself on others, whoever they may be, and I don't like other people imposing their will on me.	14	13	12	1	0	0	0
22.	I think my English would improve faster and I would be more motivated to learn it if other methods/kinds of classes were taught in school/at university here.	7	12	14	2	4	0	1
23.	I think my English would improve faster and I would be more motivated to learn it if I studied abroad, and not necessarily in an English-speaking country.	11	9	10	9	1	0	0
24.	I will listen to others and change my plans, opinions and attitudes if the other party chooses to persuade me to do so.	2	1	6	11	7	13	0
25.	I will listen to others and change my plans, opinions and attitudes if the other person is saying seems really logical and reasonable to me.	8	10	17	1	1	2	1
26.	I would feel embarrassed and anxious if I were stopped in the street by an English-speaking person and asked for directions or anything else.	0	1	6	2	10	20	1
27.	Learning English makes me feel pleasant.	18	14	6	2	0	0	0
28.	People see me as strong-headed and opinionated.	3	7	13	9	5	3	0
29.	There are people in my immediate surroundings who I identify with, and this has to do with their knowledge of English as well as my knowledge of English.	4	3	16	5	5	7	0
30.	There are people in the English-speaking world who I identify with, and this has to do with their public or private personality and my public or private personality.	4	6	10	6	7	6	1
31.	When I am in my language class, I volunteer answers as much as possible.	2	4	11	8	9	6	0
32.	When I am in my language class, I volunteer answers as much as possible, because I know it is the teacher who will hear them, and that is what matters.	2	2	10	12	9	5	0

33.	When someone I am close with suggests doing something together, I usually accept it, because I like spending time together.	11	9	11	6	3	0	0
-----	---	----	---	----	---	---	---	---

адолесценце. Енглески језик и учење или знање енглеског генерално се доживљавају позитивно (питања 1, 4, 14, 18, 27), док одговори на питање 26, код којих се 75% испитаника определило за вредности 1 и 2 на скали, показују изузетно висок ниво самопоуздања у вези са својим знањем енглеског (*L2 self-confidence*) (могућност случајног сусрета и неформалног разговора с изворним говорником на улици). Конструкт лингвистичког самопоуздања везаног за учење страног језика тумачи се од стране предлагача конструкта (Clément 1980, в. Mercer 2011: 17) као перципирано умеће комуницирања на страном језику (когнитивни аспект) и при том исказан степен анксиозности (афективна компонента).

Одговори на Упитник 2 анализирали су парцијално у овом поглављу, док су у идућем искоришћени у анализи идентитетских статуса студената у домену професионалне оријентације, где је садржај презентација и састава тумачен у спрези с одговорима на 18. и 30. питање, а везано за представу о себи као говорнику енглеског. Боља искористљивост Упитника 2 захтевала би преформулацију дела исказа ради побољшања у смислу једнозначности. Под условом речене преформулације, упитник би имао већу употребљивост у истраживањима ограниченијих домета која би се бавила међусобним утицајем појединачних својстава личности/темперамента и конкретних облика рада у настави страних језика.

Три питања у Упитнику 2 (14, 29 и 30) тичала су се процене статуса идентитета везаног за енглески као страни језик (*L2 identity*), док се одговори на питања 4, 18 и 27 више могу тумачити у вези с концептом сопства везаним за овај језик (*L2 self-concept*). При анализи студентских састава и говора, одговори на ова питања помогли су да се разлучи у којој мери је концепт сопства везан за енглески упоредив са степеном познавања језика и језичког умећа потребног да би се савладала прва година студија, као и претпостављеним идентитетским статусом везаним за професионално опредељење.

6. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА, СА ДИСКУСИЈОМ

У овом поглављу протумачени су и синтетисани у виду закључака резултати истраживања добијени кодирањем садржаја материјала прикупљених у склопу емпиријског истраживања и оних добијених анализом студентских података из електронске базе Универзитета у Бањој Луци. Одговори добијени помоћу упитника упоређени су са садржајем студентских написа насталих током и након рада на пројекту, као и са садржајем представљања. Чињенични подаци имају више везе с разумевањем ширег контекста – конкретног факултета/универзитета и одсека/студијског програма у систему формалног образовања Републике Српске и БиХ, док су увиди добијени кодирањем битни за потврду хипотеза везаних за конструкт идентитета ега и појединачних идентитетских статуса, као и за начин на који је организовано истраживање, као рад на пројекту који се састојао од појединачних задатака, у светлу принципа комуникацијског приступа.

Најочитији закључак добијен кодирањем тиче се преваге дифузног идентитета у домену професионалног опредељења, а онај увидом у чињеничне податке високог постотка исписаних студената. При тумачењу кодираних текстова/говора, битно је било имати на уму да нико идеално не припада ниједном појединачном статусу и да је могуће одређење тек оног који претеже, као и да је могућа идентитетска вишезначност по појединачним доменима. За одређивање идентитетског статуса потребан је увид у мноштво детаља, уз креативност и прецизност при тумачењу, нарочито да би се потврдили критеријуми истраживања алтернатива као процеса који претходни опредељењу, а за који се очекује, као што претходно поменуто, да је почео и траје и до седам година до тренутка када се испитаници оцењују у узрасту старијих адолесцената (MARCIA ET AL. 1993: 213). У том смислу, с обзиром на просечну старост испитаника укључених у ово истраживање, ако неки од њих и јесу направили краћу паузу између средње школе и факултета, то није од значаја за укупан узорак у смислу засебних статуса.

Критеријум за оцену садржаја говора, састава итд. као релевантног у смислу идентитетског одређења тичао се степена у којем студенти говоре или пишу о променама или статусно значајним искуствима која су довела до промена у њиховим животима, квалитативно релевантним односима са кључним особама у животу, као и својим емоционалним реакцијама везаним за исте. Питања у

Упитнику 1 захтевала су да испитаници дају одговоре или описе битне у том смислу (везане за свој статус, те статус родитеља или битних чланова породице/других значајних особа, на тему посматраних домена). То је укључило првенствено одговоре на питања о одабиру студија, али и о образовању и занимању родитеља, те појединачна питања везана за друге домене, попут властитог или родитељског брачног статуса, имања потомства, браће и сестара, итд. Ова друга група питања постављена је ради потпунијег увида у личност испитаника од стране ауторке, без улажења у изразитије персонално, при чему треба нагласити да одговори на њих нису узети у обзир приликом анализе ради утврђивања идентитетског статуса, нити се овде о њима расправља, сем појединачних коментара везаних за неке од испитаника чији су текстови наведени ниже у овом поглављу и врло уопштене коментаре укључене у закључке.

Статуси идентитета испитаника у области професије и чврстина опредељења по питању будуће каријере утврђени су превасходно упоредном анализом одговора на Упитник 1 (Прилог А) креиран делимичном прерадом интервјуа Марше и Арчер (MARCIA ET AL. 1993: 303-305) и састава којим је од испитаника тражено да опишу један дан на послу у будућности. Детаљност и реалност таквог описа могу се повезати с упознатошћу особе с оним што неко занимање или посао значе у пракси, или могу сугерисати да она у вези с тим поседује неко знање, макар и парцијално, или да је озбиљно промишљала запошљавање у том домену. То би биле индикације или стеченог идентитета или идентитетског мораторијума. За потврду оваквог статуса, тражени су додатни помени или назнаке у осталим саставима које су студенти писали на теме блиске горе наведеној, а које су дате с циљем њиховог изношења ставова о разним аспектима професионалног живота и идентитета. Случајеви где је дошло до озбиљног резмимоилагања између исказа појединачне особе узимани су као доказ дифузног идентитета, и тек у органиченом броју случајева као преузетог идентитета.

Сем одређења идентитетског статуса везаног за будућу професију, студенте је било могуће разврстати у четири подгрупе према комбинацијама статуса идентитета ега схваћеног пре у ериксонском смислу – као стабилног (еквивалентан стеченом или мораторијуму према Марши) и конфузног (преузет или дифузни), и статуса концепта сопства везаног уз енглески (високи/стабилан и ниски/конфузни). Примере комбинације стабилног идентитета ега и концепта

сопства везаног уз енглески налазимо код испитаника под шифрама Сс12аж и Сс12бм, те С4м, а обрнут случај, конфузни идентитет и низак концепт сопства везан уз енглески, код испитаника под шифрама С9ж и С18м. Комбинација стабилног идентитета и ниског концепта сопства везаног уз енглески читује се код испитаника С10ж и С38ж, а обратна комбинација, конфузног идентитета и високог концепта сопства везаног за енглески, код студената С32м и С39ж.

Показало се да се при реализацији задатка представљања себе примарни фокус испитаника чији је идентитет перципиран као конфузни тицао управо идентитета, те да је сам чин представљања доживљен као врло личан, што је потврда Ериксонове тврдње да је формирање идентитета ега кључни психолошки процес у овом узрасту. Испитаници који су демонстрирали стабилан идентитет ега, високу језичку компетенцију и висок концепт сопства везан за енглески обично су представљали своја интересовања, хобије итд., те је презентација била тематска или концептуална, а није се тичала идентитета – испитаници нису осећали потребу да појашњавају то што презентују. У случају особа ниског самопоуздања, тј. концепта сопства, општег и/или у комбинацији с оним везаним за енглески, резултат су биле чудне презентације – видео омнибуси студената различитих нивоа знања енглеског и различитих профила личности, нпр. у смислу академских диспозиција, како их је перципирала ауторка, уз случајеве особа које су се овим „провукле” по питању пројекта схваћеног као формалног услова задовољења обавеза на предмету (група студената Ссбам-Ссбвм).

Садржај говора и састава студената дао је увид у „енглески” идентитет студената, који се не тиче увек лингвистичке или социолингвистичке компетенције, колико може бити у пресеку импресија посматрача о дубини захвата у оно што оставља утисак лично релевантног – степена персонализације исказа – на енглеском језику, независно од нивоа лингвистичке, превасходно граматичке и лексичке, компетенције испитаника. Овде се не сме занемарити могућност да општи идентитетски статус или статус у било којем домену на нижем нивоу (превасходно дифузни, те преузети) у комбинацији са слабијим или неразвијенијим идентитетом везаним за страни језик резултују високим степеном анксиозности како приликом припреме, тако и приликом извођења задатака, уз могућност деловања фактора везаних за темперамент (пре него за црте личности) као што су неуротичност (негативна емоционалност), потреба за узбуђењем (отвореност за искуства) или енергичност, тј. живахност (екстровертираност) (TROFIMOVA 2010).

С обзиром на број студената који су се представили и урадили пратеће задатке, као и на квалитет рада/уложени напор, пројекат је генерално обезбедио очекивано укључивање и учешће испитаника и задовољио услове контекстуалности и персонализације. Испитаници високог језичког умећа генерално су обезбедили материјал који је дозволио лакши и бољи увид у профил личности и идентитетски статус, захваљујући отворености и причљивости коју такво умеће често носи са собом, што је значило и њихову већу пријемчивост за анализу, која је била детаљнија. Студенти који јесу прокоментарисали прилоге својих колега исказали су висок степен пријазности и подршке, премда би се могло претпоставити и да се радило о пријатељствима од раније. У сваком случају, битно је знати, како би се и очекивало од оваквог конкретног узорка, да није било негативних коментара у вези с академским трудом и постигнућем других тј. генерално, који би се могли протумачити као манифестација групног идентитета који негативно перципира академске диспозиције, вредности и тежње. Сем језичког умећа, пројекат је дао могућност коришћења и демонстрације низа техничких вештина и креативности у најопштијем смислу, што је поздрављено од стране испитаника.

Резултати кодирања упућују на сазнајни (когнитивни) утицај теме или тема, тј. садржаја текстова које су студенти одабрали за читање на садржај представљања и есеја на тему или теме изабраних текстова. Студенти су махом перципирали учешће у пројекту као корисно у смислу побољшања језичких и других вештина, а приказани елементи културног идентитета упућују на утицај глобалне савремене културно-идентитетске матрице. У афективном смислу, рад у групи и/или јавно представљање указали су и на присуство патолошких елемената, док је доживљај себе од стране две особе био отворено патографски (Cс10аж и C39ж). Интерпретативно кодирање такође је довело до закључка о постојању потребе код одређеног броја испитаника да не откривају сопство и лична уверења било које врсте.

Дерњеи и Марфи (DÖRNYEI – MURPHY 2003: 19-20) тврде да се говорењем о себи најлакше побуђује интересовање код других, у овом случају других чланова групе, у смислу међусобног упознавања ради прихватања у групу и њене консолидације. Сем тога, радом на пројекту активирају се сви бенефити за групу/колективитет, као што су упућеност једних на друге и близина, контакт и интеракција, сарадња уопште, као и заједнички рад на превазилажењу проблема,

схватање вредности групног искуства, успешна реализација задатка тј. пројекта, итд. Занимање са којим су студенти пратили представљање колега потврђује ове наводе.

Ако се ово има на уму, разумљиво је што је већина парова и група у склопу пројекта одабрала врло опште, психолошки и вредносно интерперсонално неутралне теме – навођење чланова породице, одрастање, путовања, љубав према музици итд. – као спону за групне презентације. С друге стране, за неке од студената рад на пројекту значио је стварање нових вредности – писање оригиналног сценарија за мини-филм, његово режирање, глуму, снимање и монтажу. Барем у случају једне групе, учесници су пријавили да су помогли једни другима у смислу тачности језичке реализације, али могло би се претпоставити да се то макар спонтано дешавало и код других.

Дерњеи и Марфи упозоравају на разлике у понашању појединаца када су у групи и ван ње (ор. cit.: 3). Ово налази потврду у исказима већине студената који су наступили сами, у обрнутом смислу; очигледно већ на високом ступњу индивидуације, најлакше и најекономичније било им је да раде самостално, јер би очигледно рад у групи значио потирање личне енергије и индивидуалности, уз утицај на формирање и одржавање кохезије групе. Добар део испитаника написао је да им је требало времена да размисле на који начин и чиме би желели да се представе. Сама та активност послужила је сврси промишљања о себи и својој представи о себи, те како желе да их други доживе, што је врло битно за процес идентитетског формирања и консолидације.

*

Испитаници који су дипломирали остварили су просечну оцену вишу од 7 у току студирања, што је податак који није директно релевантан за ову анализу, али би га вредело узети у обзир у разматрањима формалне организације студија. У смислу околности, треба напоменути да није било промена наставног плана и програма у времену од 2012. године, тако да студенти уписани од тада па до данас нису били под утицајем неких битнијих спољних фактора везаних за организацију студирања.

Индикативно је повезивање статуса исписаних с полагањем Савременог енглеског језика 1 и 2 на првој години. За 32 исписана студента који нису положили ниједан од ова два испита то је могао бити и формални разлог напуштања факултета, због вредности у смислу преносних бодова које предмети носе.

Дванесторо исписаних који су положили оба ова испита на првој години остварили су просечну оцену од 7,13 током студирања. Од њих 12, шесторо их има просечну оцену између 6 и 7, а других шесторо изнад седам, од чега једна особа чак 9,22.

Када се погледају назнаке идентитетских статуса ових испитаника, код половине је утврђен дифузни статус (у случају једне особе комбиновани дифузни и мораторијум), петоро је препознато у статусу идентитетског мораторијума, док је особа с високим просеком оцењена ознаком Пс, као неко ко је преузео идентитет од родитеља (мајке), такође професионално опредељене ка филологији, с знацима преласка у стечени идентитет. Ова особа у међувремену је завршила и мастер из енглеског језика, и за сада се процена показује тачном. Потврда процењених идентитетских статуса види се и у чињеници да је половина ових студената, које је карактерисала језичка компетенција одговарајућег нивоа каква се захтева за студије филологије, напустила факултет, а да су препознати као индивидуе које су још у време истраживања били у статусу идентитетског мораторијума по питању будуће професије.

Вредан пажње је случај исписаног студента под шифром С23м, с просеком 6,89 оствареним током 5 година студирања, високе лингвистичке компетенције и стабилног и позитивног концепта сопства и представе о себи везане за енглески (максималан број од 6 бодова у одговору на сва релевантна питања у Упитнику 2), који је пак показао изразиту незаинтересованост за факултет у целини, Савремени енглески језик 2 и пројекат. Овај студент, чији је статус означен комбинованом ознаком Мс, представио се говором о игрању видео игрица, без припреме и уз очигледну импровизацију, која је била лична утолико што је говорио о нечему што га занима, али уз интровертирани наступ лишен емоционалног уношења или жеље да се било представи у идентитетском смислу, било успостави однос с осталим члановима групе кроз представљање у формалним околностима наставе. Следи текст састава овог студента написан на колоквијуму у одговору на тему 'How learning and being able to speak English has changed my perception of the world that surrounds me', који може послужити као илустрација његове језичке компетенције, али где нема помена њене релевантности у смислу професионалног самоодређења:

I consider my 'talent' for languages, and especially English, to be the one thing that actually has no drawbacks whatsoever. I'm very grateful for it, and if I had the chance to start life all over again, I'd always choose this particular talent.

Why is that? Well, it has no drawbacks, as I've mentioned, but specifically because this language connected me to reality in different ways. For example, as a kid, I always wondered why videogames are not made in my native language. This got me thinking, and I realized just how insignificant I am and that nobody actually cares about me (on a global, universal scale). It also taught me something much more important: that the things we want in life don't just get handed on a silver platter, we have to work for them. If that doesn't work, we have to alter ourselves to a degree. From that point, English became my obsession, a necessity, because I realized every bit of knowledge and information is written/spoken about more thoroughly using English. When I reached the age of reason and common sense, I started looking up more complicated things that bothered me, and found some of the answers by listening to great minds like George Carlin, Christopher Hitchens, Richard Dawkins etc. All this connection to reality started from a young age and I associate it mostly to English, and it wouldn't be possible without it. I can't begin to think how I would turn out if I weren't interested in English, but I don't even want to. (састав на тему „How learning and being able to speak English has changed my perception of the world that surrounds me” испитаника C23M)

Студент C23M је за време студија почео да ради у сектору информационих технологија и још увек ради у њему, по сазнањима ауторке дисертације. Потреба да се ово интересовање не открије у условима формалне наставе, као и генерално интровертиран наступ, могу се повезати с његовим ставом према правилима, систему и ауторитетима, који разоткрива у једном другом саставу, који овде неће бити цитиран.

Од две особе уписане на факултет 2011. године, једна (Cc5бж) је 5. пут слушала предмет Савремени енглески језик 2 2016, према подацима о обнови 1. године; ова особа дипломирала је након 9 година студија, а садржај упитника, презентације и састава указује на постепену консолидацију у смислу преласка од дифузног ка мораторијумском статусу. Тако, нпр., у Упитнику 1 номинално тврди да је занима подучавање мале деце енглеском, али већ ту пише о послу козметичара као алтернативи. У саставу у којем се замишља на послу у будућности, врло је мало детаља из основношколског окружења, али зато види себе у кругу срећне породице, с брачним другом с којим води теретану и учи људе здравој исхрани и здравом

начину живота, чиме се у том тренутку и бавила у слободно време. Очигледно су животне околности (финансије и др.) допустиле овој особи да ужива у статусу мораторијума како га је дефинисао Ериксон а разрадио Арнет, при чему ништа у њеним саставима или презентацији не открива изворе мотивације да се студије наставе и окончају успешно, упркос великим потешкоћама и вишегодишњем полагању језичких предмета на првој и осталим годинама, па се може претпоставити и присуство преузетог идентитета у неком другом домену, с утицајем на укупан идентитет ега.

У случају друге особе уписане 2011. (Сс5аж), податак о томе који пут је слушала предмет је невалидан, јер се води као исписана, без навода године исписа, уз званично обновљену прву годину једанпут, иако је делом похађала наставу и излазила на испит из овог предмета и у летњем семестру 2015/16. године. Иако материјали ове особе нису довољни да укажу на било који статус, интересно је да она неколико година уназад руководи невладином организацијом која се бави образовањем, између осталог и у домену страних језика, што нас може водити закључку да су студије англистике – што би можда учиниле и студије било чега другог – помогле опредељењу у складу с неким другим аспектима личности или идентитета ега (комуникативност као манифестација пријазности, у спрези с исказаном љубављу према путовањима, као изразу отворености за искуства).

Године 2012. студије је уписала 1 особа (С33ж), која је овај предмет у години истраживања слушала по 4. пут. Уз чињеницу да се исписала 2019. године, после 6 година проведених на факултету током којих није положила ни CEJ 1 ни CEJ 2, сви прикупљени материјали чији је аутор указују на дифузни статус у смислу професионалног опредељења. Конкретно, она у Упитнику 1 напомиње да би искористила прилику за одлазак у иностранство, где тренутно и живи. Ауторки није познато чиме се бави професионално.

Године 2013. студије је уписало деветоро, од чега се петоро исписало (2 студента након 5 односно 6 година студирања, док у случају студенткиња једна после 6, а две након 7 година студирања). Две студенткиње су дипломирале, уз дужину студирања од 6 и 8 година, док је двоје студената, једно мушког а друго женског пола, у статусу апсолвента. Особа уписана те године која је дипломирала после 8 година студија (Сс1аж) сличног је статуса као и првоописана уписана 2011. (дифузни идентитет), а интересантна је због мотивисаности да настави студије, упркос томе што дуго није успевала да положи испите из енглеског језика на првој

години (вероватно и каснијим). Састави ове особе указују на веома позитивну представу о себи, а наступ генерално (на часовима и снимку) на изразито екстровертирану особу с високим самопоштовањем, али нестабилним концептом сопства и ниским самопоуздањем везаним за енглески. Детаљ да су обоје родитеља просветни радници потенцијално указује на разлоге за одабир наставка школовања на терцијарном степену, те конкретно ових студија.

Године 2014. студије је уписало, и по други пут слушало CEJ 2, 25-оро студената, од чега 12 женског и 13 мушког пола. Од четворо дипломираних, две студенткиње студирале су по 4 године, једна 6, а једини дипломирани студент мушког пола 5 година. Исписало се 14 студената, 9 студената мушког и 5 женског пола (2 студента после 2 године студирања, 3 после 4 године, 3 после 5, и 1 после 6 година, односно 1 студенткиња после 3). Од студената уписаних 2014, увид у статусе троје завређује да буде овде описан.

Прва од ове три особе (C18м) студира већ 7 година и тренутно је на 4. години студија. Још на почетку студија ова особа је ауторки појаснила да је уписала Филолошки факултет из немогућности да студира оно што заиста жели. Иако поседује релативно добру језичку компетенцију, макар у смислу говорног језика, дифузна је како у професионалном смислу, тако и уопштено (низак концепт сопства/самопоуздање). Третирање студирања као могућности да се остане у стању мораторијума вероватно такође има везе с њеним финансијским могућностима.

Занимљиво је да ова особа у Упитнику 2 тврди да не воли да учи енглески (питање није прецизирало ради ли се о формалном или неформалном/спонтаном учењу), али насупрот томе каже да је стално упућена на садржаје на енглеском (6 поена) и изразито се идентификује с говорницима енглеског (5 поена). Иако је особа несвесна или не признаје (или није признавала) познавање енглеског и представу о себи везану за енглески током студија као битне, ауторки дисертације чини се да су јој са проласком времена од помоћи у смислу синтетисања ега и одређеног ступња социјализације унутар групе.

Идентитет у смислу будуће професије особе C21ж (такође уписана 2014, а исписана 2019, после 5 година проведених на факултету) процењен је као дифузни, иако она у Упитнику 1 тврди да је веома опредељена за студије језика, у жељи да једног дана ради као преводилац. Ова особа није могла да положи Савремени енглески језик 2, због чега је вероватно и напустила студије. У одговору на последње питање Упитника 1 каже да је отац, који се био релативно недавно

упокојио, желео да она заврши факултет и да жели да испуни ту његову жељу. Случај ове особе је специфичан утолико што је сва питања у Упитнику 2 везана за идентитет и концепт сопства по питању енглеског језика означила високим бројем поена (5 или 6), али је током представљања, рекавши нешто уопштено о лепоти књижевног писања, од 6,5 минута презентације говорила минут и по, а остатак времена провела читајући одломак из своје омиљене књиге, чиме је у потпуности избегла идентитетско разоткривање.

Подједнако специфичан је случај испитаника С18м, такође уписаног 2014, који још увек није дипломирао, и коме је чак истекао статус апсолвента. Идентитетски статус ове особе оцењен је као дифузни, иако себе описује као професора енглеског у будућности. Начин на који замишља дан на послу у будућности показује да се с послом не идентификује позитивно: боји се раног устајања и могућности да неће бити у стању да контролише децу (ученике), тако да је акценат стављен на негативне аспекте посла као могуће разлоге за анксиозност, иако закључује да се такве ситуације могу поднети ако се зна да се деци преноси знање. Оно што одваја ову особу је изразито висока језичка компетенција, праћена пуном свешћу о концепту сопства и идентитету везаним за енглески, у комбинацији с асоцијалним понашањем испољеним у учионици, што се отворено саопштава у саставима. Ова особа такође по свој прилици има финансијску могућност бивања у стању мораторијума, тј. продужене адолесценције. Следе одломци из састава испитаника којима се илуструју претходно изнете опсервације у вези с идентитетским статусом, али и раније тврдње у смислу вредности пројекта (сви одломци из састава и говора свих испитаника пренети су дословце, без исправљања).

I cannot stress enough how important the knowledge of the English language is to me. It seems as if it gives a completely another dimension (sic!) to me, or should I say that it enriches my personality. [...]

Knowing English affects the way I think and look at the world in the sense that I'm easily able to analyse things and major world events from so many perspectives, which wouldn't be available to me if I only spoke Serbian. I think that people who are able to speak English are more involved in everything that is going on in the world and that they are able to form more rational opinions than those people who only rely on what their local media tells them. [...]

Being able to speak English made me a more liberal, understanding and empathic person. In general, it allowed me to feel closely connected to so many people on Earth, which is always a good thing. (из састава на тему „How learning and being able to speak English has changed my perception of the world that surrounds me” испитаника C18M)

From the moment I received an email from my professor describing what I must do for this project, I knew I would be doing it all alone and, believe me, that tells a lot about what kind of person I am. Why? Well, there are two main reasons, and the second one is important for a ‘presenting myself’ type of project. The first reason is the fact that I started this year of college in February since I’ve already passed the exams from the first semester. Starting the year in February means that you’ll have a hard time when it comes to acquainting with freshmen students, and that’s the case with me. The second reason is rather simple – I function better by working alone, being responsible for what I do and not being in a situation to blame anyone for a potential failure. [...]

Given the fact that I like to hang out with people of similar world views, as most of us do – which means that I don’t like nationalists, fascists, homophobes, racist and other types of bigots – may help in explaining why I don’t have a large number of friends in our country, unfortunately. People are simply too busy with the past.

Also, I’m passionate about reading books, especially those about nihilism and absurdism, and playing video games which is not something that we often see combined when it comes to a person’s interests, because both are pretty time consuming. It’s usually one or another. I have already mentioned that I don’t have a large number of friends in this country and I’ve mentioned the reason why, but I have a few people that I can always count on in the real world, and to me that’s perfectly fine because I don’t really believe that we can maintain a meaningful relationship with more than a dozen of people. Because I often play video games online, I have a couple of friends whom I can trust in the virtual world although I’ve never seen any of them, and quite often those people are more trustworthy than those from the real world.

I think that I presented quite enough personal information, and that you should be able to form an opinion about me. Have a peaceful day! (из стенограма испитаника C18M)

First thing that I have to say is the fact that my project was all about ‘self’ and almost nothing about a real presentation in front of an audience, and that is mainly the part I liked about it. Knowing that I won’t have to present anything that way made the whole presentation journey much more relaxing and enjoyable.

The most enjoyable part was probably researching on the topics of absurdism and nihilism, and having to go through Albert Camus’s *The Stranger* one more time in another translation, I spotted some more fascinating insights about the nature of life, which helped me a great deal in everyday life.

The part I absolutely didn’t enjoy and the part that was tremendously irritating was the voice-recording part. [...]

Perhaps the most unpleasant part was the very end of the project, when the only thing left was to press the send button in my email application because I was constantly thinking how bad and embarrassing my voice will sound to the professor and the rest of the students who decide to leave a comment on my presentation. (из састава на тему „How I enjoyed and didn’t enjoy working on the self-presentation project” испитаника C18M)

Од 55 студената уписаних 2015. дипломирало је њих 12 (8 жена и 4 мушкарца), уз просечну дужину студирања од 4,67 година, а исписало их се 33 (24 жене и 9 мушкараца). У статусу апсолвента је њих 4, по двоје оба пола, док су 3 особе женског и 2 особе мушког пола у статусу студената уписаних у 2. или 3. годину студија. У продужетку су дати одломци из упитника и састава двоје студената уписаних 2015. врло различитих статуса који су дипломирали након четири године студирања, те једног изразите језичке компетенције и ниског концепта сопства, као илустрација примењеног поступка анализе.

Студент Ссбам уписан је 2015, а дипломирао је 2019. с просечном оценом 7,89. Овде ћемо се ограничити само на процену идентитетског статуса везаног за будућу професију, који је оцењен као стечен. Иако је без проблема завршио студије у року, већ је у Упитнику 1 на првој години написао да учи програмирање и немачки на бесплатним курсевима преко интернета. Уписао је енглески јер није довољно

добар из математике да би студирао електротехнику, а данас се бави информационим технологијама. Иако солидне језичке компетенције, одговори у Упитнику 2 откривају не одвише позитивну представу о себи везану за енглески (3 или 4 поена додељено појединачним одговорима), премда је са 6 поена означио контакт са садржајима на енглеском. Мотивација да се заврши факултет на време могла би имати везе с практичним, финансијским разлозима и жељом и потребом да се што пре осамостали, или крене путем којим заиста жели да иде, као дете разведених родитеља које је живело с бабом и дедом. Следи одломак о томе како замишља дан на послу у будућности:

To be honest, I actually see myself working as an IT specialist in fifteen years, probably as a software engineer. Days go by and code becomes a part of one's self. Once I am back from my stressful job, I can relax and order some food to enjoy the rest of the day like I deserve. My salary will be spent working to improve the quality of my life and pursuing long-term goals. Always in my immediate vicinity, a laptop made by an unknown manufacturer reminds me of all those fun days I've had browsing the Internet without knowing of the code monstrosity that serves as its foundation.

By that I mean remembering all the fun times when programming didn't really mean much to me, but it suddenly became a MUST in order to succeed. Nothing happened at work today, I just keep developing new software and learning from my co-workers, because most of them have college degrees, unlike me. My brain feels fragmented, but no software solution could possibly fix it. This kind of life may seem pointless, but it is to my liking.

Пример овог студента показује како идентитетско опредељење може да буде кључни покретач кретања унапред, ка следећим животним фазама, чак и када се оно не везује за језичку компетенцију, али је она инструментална.

Следећи пример показује како висока језичка компетенција може да помогне особи генерално конфузног идентитета патографске диспозиције да заврши факултет, иако у Упитнику 1 тврди да је одабир начињен у последњем тренутку и да би радије студирала књижевност или историју уметности. Ова особа (С34ж) такође се уписала на студије енглеског 2015, а завршила 2019, с релативно високим просеком од 8,57, који би можда био и виши у случају особе стабилнијег концепта

сопства. Одломци који следе илуструју високу језичку компетенцију ове особе и преокупираност собом као резултат конфузне представе о себи.

The thing about this project, as the name itself says, is that it was supposed to be about myself. And that's what made it so hard for me, but at the same time, it made me come to some conclusions.

As a very shy and insecure person, I hate talking about myself and I don't think there is much to tell. But this project forced me to think about all the good stuff about myself and things I like and want to share. And that really helped me with my confidence and made me think that maybe I'm not such a boring person after all. It was also funny filming myself drawing, as I did it with my sister, and we laughed the whole time and it really brought us closer together.

But what I didn't enjoy is filming just myself talking about my drawings. I couldn't stand to even look at myself in those videos and hear the sound of my voice. I couldn't imagine ever sharing it to my classmates as I was ashamed even while watching it on my own. Those videos made me hate myself, the way I look and talk. This may not sound like such a big deal, but for someone who has been struggling with depression and self-hatred for years, it ultimately won and that is why I never turned in my project. (из састава на тему „How I enjoyed and didn't enjoy working on the self-presentation project” испитаника С34ж)

I chose to work on my project alone because I am almost always alone and I'm used to it and have grown fond of it. I find people too often annoy me and working alone is just easier and less frustrating. Also, I am the topic of the project, and no one knows more about me than myself ☺.

I chose the form of video because I don't like talking in front of people, and I thought it would be easier if I had some time to prepare what I'm going to say and the ability to delete and re-do the parts I didn't like. I don't really have any talents, but I figured everyone can draw... I found drawing scenes from my life funny. It made me remember all those experiences and realise that I've had some cool moments and that maybe my life hasn't been that boring as I tend to think. (из рефлексивног састава на тему рада на пројекту испитаника С34ж)

Коначно, симптоматичан је пример испитаника C27м, изразито високе језичке компетенције, али у комбинацији с дифузним професионалним идентитетом, као и конфузном представом о себи. Уписан 2015, овај испитаник је тренутно на трећој години студија. На предмету СЕЈ 2 представио се снимком компјутерског екрана на којем показује како уредити боје на снимцима, који је сам поставио на канал креиран за потребе пројекта, а након тога га и уклонио, не приставши да га остави на каналу. За ову особу уписивање енглеског била је „једина алтернатива” јер језик говори на нивоу „изворног говорника”, иако не зна тачно шта би радио (предавао или радио као преводилац на телевизији или за неку издавачку кућу). Следи одломак из састава који открива личну историју и степен језичке компетенције ове особе, а након тога и из стенограма презентације, као илустрација неперсонализованог представљања себе.

Having watched sitcoms when I was in primary school, English seemed like a spaghetti of sounds, but I was fascinated by it, and curious to see if the translations put up were accurate. I realized that there was another world in store out there! [...] I could finally get all types of jokes I never could before: visual gags, sarcastic remarks, and puns. [...] Watching comedy ‘fake news’ programs like The Daily Show gave me a totally different insight into the minds of American and other English-speaking people. Being able to speak with them only affirmed that new mindset.

English has helped me understand other people’s points of view from all around the world as it’s become a universal language. Without it, I don’t think I’d be as open-minded as I am now. (из састава на тему „How learning and being able to speak English has changed my perception of the world that surrounds me” испитаника C27м)

(INTRO STARTS WITH WEBCAM FOOTAGE) Hi, everyone. For this video – instead of talking for three minutes about my favorite things like photography, graphic design, and travel, and other stuff like that – I decided to focus on just one of them. And that’s photography. I’m going to show you just the very basics. The basic two things that you would take a look at when you open an image and you have to edit it: the white balancing and the color temperature. (VIDEO TRANSITIONS TO A SCREEN RECORDING; AUDIO CONTINUES) Here we

are at the computer. We're going to be using Affinity Photo. I'm not going to be using Photoshop because I don't like it very much, and I don't have it bought, so I have to use Affinity Photo. Alright, so, let's take a look at a photo. (DRAGS PHOTO FROM THE DESKTOP TO THE EDITOR) I have a photo right here which was taken by a friend in Sarajevo, I believe. If we load it here, as you can see, it seems very washed out. It doesn't feel right... doesn't have the right 'feel', if you get the idea. You have to sort of have a 'feel' for these photos. (из стенограма презентације испитаника C27м)

*

Главни закључци овог емпиријског истраживања су да: 1) начин на који се задаци у настави језика персонализују и мера у којој се то чини могу утицати на мотивацију да се узме учешћа у настави и језичкој реализацији, тј. користи циљни језик, уз претпоставку утицаја и на његово учење и усвајање, у складу с теоријом разумљиве реализације према Свејн, као и динамику групе, уз повећање или смањење њене кохезије (понекад и распада), уз јачање осећаја појединца припадности групи или дисоцијацију тј. издвајање из групе и наставног контекста; 2) идентитетски статус може утицати на учење језика, било тако што ће га инхибирати или поспешити, у зависности од представе о себи као академском грађанину, ученику и говорнику енглеског језика, врсте задатка, потенцираних вештина, итд.

Начином на који је настава организована за потребе емпиријског истраживања минимизирана је улога наставника, што је подстакло већи део студената на активно учешће и самостално одлучивање о томе како да приступе пројекту и реализују га. Концепција пројекта допустила је персонализацију одговора или учешћа, чиме је дата слобода студентима да о себи говоре по нахођењу, а задаци нису схваћени као задирање у приватно, јер је доста презентација било изразито неперсонално.

Знатан број студената одлучио је да се не представи, што се не сме занемарити у смислу закључка. Иако бројни аутори говоре о значају продукције (језичке реализације, *output*) за усвајање језика (SWAIN 1985; ERLAM ET AL. 2009: 241-261), има и оних који упозоравају на штетност приморавања ученика да говоре пре него што за то буду спремни, инсистирајући на већој користи од слушања других, спремнијих за реализацију (SLIMANI 1989, в. KUMARAVADIVELU 2003: 123). Премда од студената уписаних на студије енглеског језика и књижевности

очекујемо активно учешће које подразумева говорну интеракцију, његов изостанак или невољко укључивање могу бити резултат ниског концепта сопства везаног за енглески, услед објективног стања међујезика, али и дифузног идентитета (или чак конфузног, у ериксонском смислу), што њихово присуство и учешће у енглеској учионици може чинити недовољно смисленим, а потенцијално и непријатним. У светлу овог увида, има смисла размишљати и о евентуалној штети по представу *ja* таквих студената и посебно пазити на степен до којег се од њих тражи јавно представљање и реализацију говора.

Одговор на треће истраживачко питање био би да се не препоручује директно и отворено укључивање у садржај наставе конструката идентитета ега и идентитетских статуса, сем ако би се довели у везу с имагинарним особама, те тако студенти посредно сазнали за конструкте, али без представљања теорије у спрези с наставом језика. Позна адолесценција је свакако период када се идентитети формирају или консолидују, што значи да таква сазнања вероватно није могуће обрадити, сем можда у случају специфичних индивидуа. У прилог оваквом ставу иде и Ериксонова тврдња да идентитета постајемо свесни тек у случају идентитетске кризе, када су наше снаге усмерене на њено разрешење. Било би то као да некога уводимо у програм кардио вежбања и при том инсистирамо да, док вежба, остане свестан рада срца и броји откуцаје. Персонализацији наставе помогло би укључивање уметности или драмских техника, које допуштају изражавање личности, темперамента, идентитета итд. мимо онога што се потенцира уобичајеном интеракцијом у учионици страног језика, а могу послужити и као оквир за оцењивање комуникацијске компетенције (BLAGOJEVIĆ – KULIĆ 2013: 49-53).

У закључку, приступ структурисан као рад на задацима или пројектима поспешује учешће старијих адолесцената у процесу наставе енглеског (страног) језика, а персонализација делује тако што изразитије укључује екстровертиране студенте, студенте генерално високог самопоштовања или самопоуздања, или студенте који се одликују високим самопоуздањем или стабилним и позитивним концептом сопства везаним за енглески језик. Коначно, анализа података је показала да вербална демонстрација опредељености за будући рад у домену одабраном за студирање, у овом случају филологији, на пословима везаним за енглески (страни) језик, може послужити као предиктор успешности студирања и вероватноће да ће особа завршити студије.

7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ

7.1. Рекапитулација налаза истраживања

Циљ овог истраживања није био да укаже на преимућство организације наставе страног језика према принципима комуникацијског приступа у односу на друге приступе или методе, већ да се увидом у његово данашње схватање и неке доступне оцене реализације наставе по његовим принципима или у складу са сродним методичким оријентацијама и његовом применом у специфичном наставном контексту укаже на његов потенцијал за рад с популацијом старијих адолесцената.

Проучавање глотодидактичке литературе омогућило је дијахроно представљање комуникацијског приступа, уз стављање акцента на еволуцију програма учења и препознавање задатка и пројекта као елемената организације наставе у основи методичких приступа који омогућују ученику да се нађе у средишту наставног процеса, а да се интеракција у учионици посматра у смислу стварног уплива који има на мотивацију ученика.

Истраживање је одговорило на питање могућности операционализације принципа комуникацијског приступа кроз пројектну наставу, креирањем програма и активности које су омогућиле увид у идентитетске статусе испитаника у домену професионалног опредељења, према Марши и сарадницима, и указале да различити статуси (нарочито дифузни) којима је операционализован Ериксонов конструкт идентитетске конфузије могу послужити као назнака (не)успешности у процесу учења и студирања конкретних студијских програма.

Пројекат спроведен у склопу емпиријског истраживања био је комуникацијски утолико што је од испитаника захтевао персонализовани одговор на тему представљања себе и укључио обраду и продукцију текста (читање и писање), као и слушање и говор. Омогућио је интеракцију која је укључила договарање, барем делом на енглеском језику, између испитаника који су радили у пару или групи; општење посредовано текстом између наставника и испитаника; и разговор између наставника и разреда с једне стране и појединачних испитаника с друге, у случајевима када су занимљивост теме и начина презентовања, уз перципирану вољу код испитаника да говоре додатно, подстакли интеракцију у виду сазнајних питања, или када је представљање било у тој мери тематски и

лингвистички оскудно да је захтевало укључивање наставника како би се продужило до траженог минималног трајања од 3 минуте.

Овако организовани пројекат задовољио је низ принципа комуникацијског приступа (Richards 2006: 3, 22-23): усмерио је наставу ка ученику, а наставника изместио из средишта процеса; настава се тицала више процеса него производа, јер се од студената очекивало да проведу више времена и труда спремајући се за представљање него представљајући се; настава и учење третирани су као друштвени феномени, јер испитаници нису наступили нити били посматрани као изоловане, деконтекстуализоване јединке; инсистирало се на поштовању различитости и бављењу индивидуалним разликама, уз поштовање принципа аутономије студената; процес учења кретао се од целине ка деловима а не обратно; наглашен је значењски аспект учења, а истраживање конципирано и спроведено уз виђење студената – носилаца процеса – као интегралних субјеката у развоју; смисленост је била у првом плану, уз развијање аналитичко-критичких и креативних способности испитаника; наставник је био у улози некога ко такође учи; и учешће у пројекту није вредновано традиционалним оруђима.

У емпиријском делу истраживања спроведена је студија случаја на узорку од 91 студента прве године енглеског језика и књижевности на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, како би се испитала применљивост, те посредно и ваљаност, Ериксоновог конструкта идентитета ега и идентитетских статуса према Марши, у случају популације старијих адолесцената, кроз подучавање енглеског језика као страног. Истраживање је овде третирано као акционо јер се базирало на претходном искуству ауторке у раду са овом старосном групом, тј. оним њеним представницима који одаберу додипломске студије у домену филологије, с циљем стицања увида који би помогли у организацији и реализацији наставе и побољшали исходе учења у будућности.

Задатак представљања себе показао се адекватним одабиром из више разлога. Знајући да ће говорити пред колегама, студенти су се углавном потрудили да се спреме и представе на најбољи могући начин. У веома малом броју случајева радило се о импровизацијама без битније претходне припреме, написаног плана говора или аудио/видео презентације. У доста случајева студенти су читали претходно написан стенограм (посебно они који нису наступили уживо), док је извештајан број њих говорио спонтано, ослањајући се на план који су имали у глави, или повремено консултовали говор или план на папиру.

Главни задатак, припрема за представљање, и допунски задаци читања и писања показали су се сврсисходним по питању оба циља, утврђивања степена и квалитета језичке реализације и наласка пројективне технике која ће указати на идентитетски статус испитаника. Пројекат се није оцењивао, али су испитаници морали да пишу есеје на испиту на теме директно везане за пројекат, ако нису били положили колоквијум (есеј) на крају семестра (пројекта), у којем је требало описати свој доживљај пројекта или рећи како је познавање енглеског изменило њихов поглед на свет и живот. Они који су се одлучили за прву тему могли су бити под притиском чињенице да ће есеји бити оцењени и оценили пројекат позитивније него што су га заиста доживели. Већином су писали о трансформативном потенцијалу задатка, у смислу да им је помогао да превазиђу трему и страх због јавног наступа, који се уз то још и снимао, и о самопреиспитивању ради одабира одговарајућег садржаја којим ће се представити другима.

У великом броју случајева се показало да је овако слободно конципиран задатак охрабрио на креативност, те се међу производима нашао и филм по оригиналном сценарију, као пародија на „Све за љубав”, ријалити емисију приказивану на телевизији у Србији. Појединци с талентом за писање читали су своје стихове, док су други рецитовали или читали песме песника или одломке из романа књижевника које воле, из најразличитијих разлога. Било је и психоаналитички оријентисаних презентација, од којих макар две с отвореним указивањем на историју одрастања с менталним потешкоћама.

При конципирању емпиријског истраживања, одустало се од осмишљавања начина да се измери утицај рада на пројекту на језичку реализацију испитаника и њихове језичке и комуникацијске компетенције. Било је могуће квантитативно обрадити резултате пријемног испита којим је вреднована граматичка компетенција (бодови; зависна варијабла). Међутим, на побољшање умећа могао је, поред лекторских вежби, утицати и низ других фактора, који би се у том случају морали третирали као варијабле с посредним утицајем (модераторске/интеракције или медијацијске; KRAŠ – MILIČEVIĆ 2015: 22).

Наиме, студенти су у склопу лекторских вежби обрађивали и задати текст (*Трећи човек* Грејама Грина), те похађали и часове превода и граматике у склопу истог предмета (Савремени енглески језик 2), што је независно вредновано тестовима сличним ономе на пријемном испиту. Истовремено су слушали и полагали и друге граматичке и остале предмете, од којих можда и половину или

више на енглеском језику. Било би немогуће искључити и утицај екстерних варијабли, нпр., неформалног или узгредног учења енглеског, које би се морало претпоставити код студената овог студијског програма.

Пројекат представљања себе, дакле, није вреднован ни квантитативно ни квалитативно, док је од студената тражено да дескриптивно оцене вредност пројекта за себе. Може се очекивати да су активно учешће кроз представљање себе и пасивно кроз присуствовање туђим презентацијама у исходу обликовали, макар и привремено, унутрашњи систем помоћу којег су испитаници оценили и себе и друге спрам низа елемената, нпр. доживљаја колега и себе као личности на основу исказаних ставова, показаних склоности, демонстрације степена зрелости, самопоуздања и других особина, за шта се може претпоставити да је резултовало вредносним – идентитетским позиционирањем себе и других унутар кохерентне и стабилне слике групе.

Наставник је одустао од захтева да студенти коментаришу туђе представљање услед утиска да је такав задатак код њих изазвао потребу да задрже дискретно одстојање спрам онога што се доживљава као изразито лично и евентуално указује на туђу осетљивост, а у контексту формалне наставе/учионице као окружења. У смислу коришћења језика у комуникацијске сврхе и унапређења језичке компетенције, пројекат је задовољио тиме што је осигурао учешће и интровертираних студената, независно од њихове језичке компетенције, и мотивисао их да смислено користе језик.

*

Како би се објективно сагледало описано истраживање, уз проверљиве резултате анализе садржаја материјала добијених од студената и упитника, описани су услови и ток његовог спровођења, уз прецизирање посматраних психолошких карактеристика испитаника (отвореност за искуства и др.) и ширег контекста. На конципирање, организацију и спровођење истраживања утицала је способност ауторке да адекватно разуме и примени поставке комуникацијског приступа, да на одговарајући начин осмисли, употреби и протумачи осмишљене материјале, и да исправно процени потребе и присуство/утицај испитиваних психолошких конструката код испитаника. Ако не и сам начин подучавања, или барем не у потпуности, организација наставе делом је зависила од наставног плана и програма 1. године студија енглеског језика, конкретно, Савременог енглеског језика 1 и 2, и система вредновања, као елемената ширег непосредног контекста.

За потребе утврђивања идентитетског статуса испитаника у домену професије анализирани су одговори на Упитник 1, у којем је требало навести одабране социо-демографске податке и појаснити избор предмета студирања (будуће професионално опредељење) (Прилог А). Скалирани упитник тицао се углавном питања везаних за представе о себи као ученику и говорнику енглеског (Упитник 2, Прилог Б). Такође, текстови представљања послужили су као штиво из којег су извучене назнаке или јасне индикације по питању односа према студирању енглеског (страног језика) и будућег запослења. Међутим, најјасније закључке у вези с тим било је могуће извући из састава на тему замишљања себе током радног дана на послу у будућности.

Анализа садржаја указала је на присуство различитих комбинација идентитетских статуса према Марши (1993) и представа о себи као ученицима и говорницима енглеског језика, кохерентних и стабилних у различитој мери. Испитаници су се углавном (или чак искључиво) бавили собом, тј. представом о себи, што се подудара с налазом да је професионални идентитетски статус око 60 посто испитаника дифузан (недефинисан). Неадекватно језичко умеће представљало је проблем само онима с негативном представом о себи и ниским степеном самопоуздања везаним за енглески језик. Испитаници који су демонстрирали језичко умеће на високом нивоу или самопоуздање које се могло повезати с позитивном представом о себи у вези с енглеским језиком изразито су неинхибирано представили одабране аспекте своје личности или идентитета, разоткривајући их у жељеној мери.

Резултати емпиријског истраживања указали су на присуство и утицај идентитетских процеса и статуса на учешће студената у наставном процесу, те потврдили да је наставу страног језика потребно организовати на начин који је пријемчив за специфичности контекста и персоналну страну ученика/студената. Видан је утицај идентитетских процеса и статуса на збивања у учионици и степен и квалитет учешћа у настави и језичкој реализацији, који је претежно позитиван у случају испитаника чији професионални идентитет, према Марши, није дифузан, и/или које карактеришу стабилни идентитет и самопоуздање, тј. изразито дефинисан концепт сопства везан за енглески језик. Одсуство интересовања за рад и учешће у настави код студената са стабилним и позитивним концептом сопства везаним за енглески доведено је у везу и протумачено у вези с нестабилним (превасходно дифузним) професионалним идентитетским статусом.

Настава организована да задовољи услов персонализације, дакле, сигурно утиче на обим и квалитет учешћа ученика. Они у старосној групи старијих адолесцената дефинисанијег идентитета, било стеченог или у стању мораторијума, радије ће се бавити лингвистичким садржајима, док ће задаци којима се потенцира идентитетско представљање, нарочито у случају особа дифузног статуса, скренути пажњу и навести их да се баве представом о себи, што може имати и негативне последице по учешће у раду разреда (групе), рад на језику и његово усвајање. Ауторка дисертације је става да наставу треба организовати тако да буде што персоналнија, те да се повремено бави и питањима идентитета, иако пре индиректно, јер ће тако организована настава интензивирати индивидуално учешће и усвајање.

Закључци емпиријског истраживања упућују на то да средњошколци најчешће уписују студије енглеског језика уколико имају позитивну представу о себи као говорницима овог језика као страног, али да њихова посвећеност и истрајавање да студије заврше зависе колико од њихове стварне језичке компетенције, упоредиве с формалним захтевима студијског програма, толико и од њиховог професионалног идентитетског статуса. Необјективна представа о себи као говорнику енглеског у комбинацији с идентитетском неопредељеношћу по питању занимања (која може бити перципирана као таква, иако је можда манифестација конфузног идентитета генерално) најчешће су предсказатељи да ће особа напустити студије. Идентитетска опредељеност у смислу професионалне оријентације, било да се ради о преузетом или стеченом идентитету, често је предиктор да ће студије бити окончане.

*

Интердисциплинарна истраживања захтевају комбиновано коришћење терминологије и методологије уско везаних за конкретне дисциплине, које може бити неједнозначно и довести до неразумевања или неподударања у разумевању између научника различитих усмерења. Такав је случај и са истраживањима вишејезичности. Ипак, постоји снажно уверење да у науци треба потенцирати интердисциплинарна истраживања јер је њихов потенцијал велики (WEI 2008: 16-17). У вези с овим истраживањем, још је далеке 1897. Дјуи (Dewey) писао о свом убеђењу у органску везу психолошког и социјалног, те да психолошка дефиниција образовања никако не може бити јалова и формална, јер је немогуће да нам открива развој менталних моћи, а не учи како се оне користе.

Теорија и пракса језичког усвајања и психологија све више се повезују кроз интердисциплинарне студије. Ова је уобличена потребом да се боље разуме конструкт који психологија још увек сматра валидним, иако многи указују на противуречности и недоречености Ериксонове психосоцијалне теорије развоја. Концепт идентитетске конфузије могуће је објашњење за честу мотивацијску „неусмереност”, током школовања, али и након изласка из формалног система образовања. Чињеница је да се мотивација за учење страних језика разликује у једном те истом образовном контексту на нивоу припадника исте старосне групе, те да је, с проласком времена, подложна осцилацијама и променама и код једне те исте особе. Разлози за то не могу бити само методичке природе, тј. везани за организацију наставног процеса, одабир материјала или интеракцију у учионици, што би се могло повезати с личношћу наставника; психа мора бити друга страна медаље, а њено расветљавање пут ка бољем разумевању таквих појава.

Мимо критика на рачун низа аспеката Ериксонове теорије психосоцијалног развоја личности и конструкта идентитета ега (непостојања објашњења како се разрешавају идентитетске кризе, итд.), идентитетски статуси по Марши редак су покушај њене надоградње у смислу модификовања схватања појединачних фаза као монолитних или криза као неразрешивих. Ериксон инсистира на динамичности идентитета ега и процеса који га континуирано обликују током разних фаза живота, а Маршин конструкт и инструменти показују на који начин се он, манифестујући се у различитим доменима, може учинити видљивим и помоћи да се оцртају путање психосоцијалног развоја појединца, што може помоћи и у смислу стручног (саветодавног) интервенисања, али и на друге начине. Примена психолошких конструката идентитета у овом истраживању помогла је да се испитаници пре дефинишу у смислу психосоцијалне ситуације спрам контекста студирања енглеског, него специфичности развоја социолингвистичких и лингвистичких компетенција, што би захтевало дуже посматрање и друкчије конципирана истраживања.

*

Иако се први, глотодидактички део овог рада великим делом ослања на виђење почетака и историјског развоја комуникацијског и њему блиским приступима и методама, а према тумачењима аутора англоамеричке традиције, није случајно што закључци на тему проблема учења страних језика у овој дисертацији налазе упоришне тачке у текстовима аутора с „периферије”, као што су Прабу и

Кумаравадивелу. Тумачења првих одраз су претпостављеног објективног гледања на проблеме везане за усвајање језика, те енглеског као другог или страног језика, у околностима које су одређене тиме што су на територији изворних говорника, или наставу води најчешће изворни говорник, који представља идеалног корисника циљног језика, који је у функцији субјекта који перципира и дефинише учеснике, процесе и односе као битне елементе наставе.

За разлику од тога, аутори са периферије указују на третирање ученика страних језика као објеката, без претераног бављења оним што том ученику треба или шта тачно добија у наставном процесу, као и какве су природа и сврха тако стеченог знања. У том смислу, за емпиријски део ове дисертације било је битно обратити пажњу на производе испитаника створене у или у вези са контекстом конкретне учионице, који су разматрани с неколико аспеката и у односу на неколико битних фактора утицаја, као што су утицај личности (идентитета ега, темперамента) наставника и ученика посматраних у развојној равни, интерперсонални односи, засебни идентитет испитаника везан за учење и знање енглеског (страног) језика, итд..

Колико год да је подучавање сврсисходно, оно не резултира учењем тек тако, јер је учење „превасходно лични конструкт који је под контролом ученика као појединца” (Kumaravadivelu 2003: 44). Стога се сваки чин подучавања доживљава кроз призму индивидуалног доприноса ученика том чину, те онога што њиме добијају. Принцип стварања могућности за развој аутономности тиче се како персоналног, тако и групног идентитета ученика, а наставник има задатак да помогне да се заштите како идентитети, тако и кохерентност групе, која је суштинска за постизање педагошких циљева (2003: 44). Давање слободе у процесу одлучивања и обраћање пажње на самосвојност сваког ученика услов су развоја критичке академске, уже интерперсоналне и шире друштвене аутономије.

7.2.Импликације резултата истраживања за наставу енглеског језика са старијим адолесцентима у формалном систему образовања

Сprovedено емпиријско истраживање показало је у врло специфичном контексту студија енглеског језика и књижевности на високошколској установи у настави лекторских вежби са дефинисаним и лимитираним узорком старијих

адолесцената као испитаника да су конструкти идентитета ега и идентитетских статуса доказиви у смислу постојања и имања утицаја на динамику наставе и мотивацију за учешће у наставном процесу и учење. Проблеми разматрани истраживањем у целини, пак, на различитим нивоима кореспондирају с бројним другим проблемима, контекстима и дискурсима, тако да су добијени резултати од значаја у смислу генерализације на општу популацију старијих адолесцената, тамо где су контекстуални фактори такви да препознају и прихватају индивидуацију и учење и усвајање страних језика као вредне уже и шире образовне и развојне циљеве.

Резултати који се тичу идентитетских статуса могу дозволити уопштавање за популацију старијих адолесцената који такође студирају енглески, у смислу конфигурације конкретно посматраних фактора, а у извесној мери су применљиви и на све оне у посматраном узрасту који се определе да наставе школовање на факултету. Комуникацијски приступ, те настава кроз рад на задацима и пројектна настава, сигурно имају широку применљивост и карактерише их контекстуална прилагодљивост и модуларност, у смислу задовољења услова партикуларности, практичности и стварања могућности или преноса моћи.

Истраживање је показало да методичке оријентације попут рада на задацима, пројектне наставе и партиципативног приступа, уз примену концепта вишеструких интелигенција, ослањање на претходно искуство учења и разумевања језика од стране ученика, као и интегрално схватање личности ученика од стране наставника (*Language Experience Approach, Whole Language*; LARSEN-FREEMAN – ANDERSON 2011: 141-143) имају потенцијала, у условима непрегледних могућности употребе технологије и интернета у формалној и неформалној настави, али и уз разумевање стварне вредности спонтаног или узгредног учења, за осмишљавање наставног процеса који ће ученика третирати као целовиту особу – не само као некога ко треба да усвоји садржај конкретног предмета – која постоји и остварује се и ван учионице, што ће заузврат утицати на понашање и мотивацију и у условима формалне наставе.

Јачање интринзичне мотивације средствима наставног процеса у условима формалног образовања не губи на значају. Дефинисано као циљ, оно је тангентно с развојем критичких и самокритичких способности старијих адолесцената, њихове аутономности, слободарске свести и еманципације, што је од значаја како за микро-окужење учионице, тако и за шире друштвено окужење. Ове циљеве одражавају

параметри које заговара Кумаравадивелу, а који су кључни за однос према настави генерално, укључујући подучавање страних језика у наше време. Уз промену угла гледања и одговарајућу обуку наставника, могуће је у врло локалним околностима потенцирати задовољење параметара партикуларности, практичности и креирања могућности за рад с ученицима у правцу освешћивања могућности и потребе развијања критичке аутономности, која ће их учити способности да истовремено раде независно и кроз повезивање с другима.

Схватање могућности варирања сценарија организације наставног процеса и препуштања дела одлука ученицима, уз ослушкивање њихових жеља и подстицање развоја свести код њих о њиховим потребама, такође мимо непосредног контекста предметне учионице, изразито је везано за начин на који наставник разговара с ученицима. Интеракција која укључује сазнајна питања показатељ је стварног интересовања наставника за ученике, њихове специфичне позиције и ситуације, а под вођством наставника може да омогући персонализацију активности и критичко подстицање аутономности, на основу чега је наставнику могуће да формира свој репертоар техника и активности које се ослањају на психологију. Ово ће дати смисао и вредност првенствено његовом специфичном начину организације и реализације наставе, док ће ученици, будући да су заиста виђени и слушани, имати вишеструке дуготрајне користи у психолошком смислу, а у наставнику препознати узор у реалном, не идеалном смислу.

Бављење било којом методичком оријентацијом или приступом, па тако и онима разматраним у овом раду, захтева време и испробавање у пракси, јер наставник само искуством развија осећај за специфичност властитог образовног контекста, шта је у њему изводљиво, дакле практично, и како је могуће организовати и реализовати рад с конкретним ученицима и разредима тако да он за њих значи прилике за стварно упознавање себе и других. Образовни системи најчешће не дају превише простора наставницима у том смислу, па је на њима да пронађу начине да себи створе маневарски простор, у условима прописаних наставних планова и програма и све присутније тенденције стандардизације вредновања. Подстицање наставника да, у том циљу, преузимају иницијативу и сами спроводе акциона истраживања ради унапређења праксе морало би да буде праћено креирањем формалног оквира којим би се подстакли такви напори, али и сарадња између наставника, уместо да се такве иницијативе доживе као самопромоција и буду тачка спотицања.

Иако приступ кроз рад на задацима и пројектна настава принципијелно произилазе из теоријских одређења комуникацијског приступа, амбиција досезања комуникацијских компетенција у идеалном виду, до нивоа изворних говорника, проблематична је на више нивоа, ако се пројектује на читаву популацију, укључујући старије адолесценте, и такође мора бити обликована свешћу о ономе што је практично у датим околностима. Стога би се овде препоручило ограничено и пажљиво испробавање модела које нуде разматране методичке оријентације, уз придржавање формално постављених циљева и исхода учења. Тако се, на пример, на мала врата могу увести тростепени модел рада на задацима према Вилис описан у другом поглављу, технике и садржаји усмерени ка развоју емоционалне интелигенције ученика, као и активности попут оних које предлажу Киохејн и Грифитс, генерички принципи који су у њиховој основи или активности које се обраћају личности, темпераменту и погледу на свет ученика. Њихова примена, руковођена интуицијом наставника, у исходу би значила изразитију персонализацију и интерактивност учионице, у вербално-комуникацијском и емоционалном смислу, што би требало да има утицаја и на концепт сопства и идентитетско самоодређење ученика.

Методичке оријентације и наставни сценарио разматрани у овом раду имају капацитета да својом модуларношћу и мултифокалношћу допусте ученицима учешће у избору или конципирању/модификовању система вредновања, у складу са специфичним околностима образовног контекста. При давању оцена, наставници се најчешће не руководе само критеријумом познавања предметне материје, већ читавају у чин оцењивања и саму оцену и друге вредности и критеријуме. Стандардизација и креирање дескриптора који за те потребе јачају сензибилитет наставника или испитивача о вишеструкости и многостраности фактора које треба узети у обзир могу се схватити као начин да се култивишемо у смислу вредновања генерално. Педагошки радници свакако морају имати на уму да је произвољност у вредновању недопустива, али и да могу да изађу из својих уобичајених оквира, виде како ученици у друкчијем наставном контексту друкчије демонстрирају своје језичко умеће, те то узму у обзир при конципирању вредновања, а и допусте да ученици њих доживе као себи равне у контексту учионице треће стране (BABIĆ 2013). Није неизоставно да се вредновање односи само на коначни производ, већ може узети у обзир и ефикасност методичког приступа, врсту и квалитет дискурса и, као што је управо поменуто, однос између ученика и наставника, те с тим везану

и успешност наставника да омогући учење и усвајање страног језика (JOSIFOVIĆ ELEZOVIĆ 2016: 12).

Већ је поменуто да вредновање није изостало из шире схеме унутар које је спроведено описано емпиријско истраживање, те да ефекти тога што представљање студената и материјала насталих у току пројекта нису оцењивани ни квантитативно ни квалитативно нису могли превагнути у поређењу с учинком да предмет јесте вреднован формално и да такав поступак рефлектује укупни систем вредновања на универзитету и у образовном систему Републике Српске/БиХ, али и устројство система на другим нивоима. Пример Финкела показује да ако наставу учинимо персонално релевантном за ученике, оцењивање као такво може и изостати, јер развој аутономности и индивидуација сами по себи могу и треба да буду мерило и награда. Квалитет усвајања знања тада се доводи у везу с подршком наставника, кохезијом групе и преносом дела одговорности за доношење одлука битних за наставне процесе на ученике. Питања хијерархије, ауторитета и моћи с једне стране, те вредновања с друге, имају великог утицаја на низ појава, као што су ривалство међу ученицима, поверење и учинак рада, те континуирано и на представу о себи и лични и групни идентитет. Ово су све сложена питања, па се ауторка нада да су закључци дисертације довољно убедљиви да макар подстакну на размишљање о њима.

7.3. Могућности и препоруке за даље истраживање

Ово емпиријско истраживање показало је вредност операционализације Ериксоновог конструкта идентитета ега и идентитетских статуса према Марши њиховим истраживањем код припадника популације старијих адолесцената у конкретном контексту студирања енглеског језика на универзитету, у локалним условима Републике Српске и Босне и Херцеговине. Иако је у психолошким истраживањима потврђена валидност конструкта идентитетских статуса, ово је први пут да су употребљени у врло специфичним условима у вези с теоријом и праксом језичког усвајања. Стога је за потврду њихове валидности, али и ваљаности и поузданости примењених поступака, потребно истраживање реплицирати у истим или сличним условима (високообразовни контекст, контексти неформалног образовања старијих адолесцената), уз варијације које би одговориле

на контекстуалне специфичности, укључујући и могућност проширења популације (те и узорка) на одрасле у раним, средњим, можда чак и позним двадесетим, у складу с препознатим феноменом продужене адолесценције.

За оцену утицаја персонализованих активности на усвајање језика било би потребно окренути се квантитативној парадигми и статистички обрадити учесталост, корелацију и евентуално узрочно-последичне везе између одабраних елемената језичке реализације вредних посматрања у конкретном контексту. Ако прихватимо да је двосмерна, равноправна, смислена интеракција најбољи подстицај за реализацију и тестирање хипотеза о језику од стране ученика, те тако и његовог усвајања, а у складу с хипотезом Свејн о разумљивости реализације, фокус оваквих истраживања могао би бити на утврђивању најчешћих образаца интеракције између учесника у наставном процесу и посматрању развоја и побољшања одабраних језичких елемената или компетенција, кроз учешће у најразличитије конципираним комуникацијским активностима (нпр. драмским), тематизованим укључивањем различитих психолошких конструкта, као што су опречна уверења о могућности интелекта и креативних способности да се развијају и расту, с једне стране, те да су дати с друге, што је већ истраживано у теорији и пракси језичког усвајања. Овако постављени проблеми захтевали би триангулацију и потенцијално резултовали вредним налазима.

Према Каминзовој (CUMMINS 1981: 22-24) хипотези међузависности умећа (хипотеза општег основног умећа, *common underlying proficiency*), познавање сложених концепата и висок когнитивни ниво функционисања неке особе на матерњем језику требало би да се одражавају и у домену усвајања страног језика. Уколико је ова хипотеза тачна, требало би да се манифестује и на плану међујезика. У контексту оцене адекватности и стимулативности пројектног задатка реализованог за потребе истраживања, занимљиво би било упоредити језичко умеће/комуникацијске компетенције испитаника с једне стране (нпр., увидом у резултате на пријемном испиту или лингвистичку сложеност и граматичку тачност анализираних састава и говора студената) и дубине захвата у одабрану тему и нивоа детаљности приликом представљања с друге, те ако таква узајамност изостаје, шта могу бити разлози за то, тј. могу ли се довести у везу с идентитетским статусом везаним за професионално опредељење, или можда доживљајем система/контекста формалног образовања као позитивног или негативног спрам властитог идентитета генерално, или представе о себи везане за енглески језик.

Прикупљени подаци квалитативно су протумачени применом интерпретативног кодирања. Рефлексивно кодирање материјала било би узело у обзир и учешће наставника, тј. ауторке. Међутим, да би оно имало одговарајућу сврху, акценат истраживања морао би да буде на нечему другоме што би имало везе с анализом интеракције у учионици, нпр. анализом структуре питања и одговора, тематским вођењем дискусије, итд. У том случају, уколико би се такво истраживање бавило психолошким конструктима, било би занимљиво видети у којој мери су примењиви увиди Андерсен и сарадница, тј. које емотивне схеме личност и начин интеракције наставника активира код ученика, и обратно, и могу ли се у том смислу утврдити закономерности, посебно од значаја за мотивацију студената и процесе учења.

Сprovedено емпиријско истраживање дало би се конципирати друкчије, уз стављања у фокус неких других елмената и исхода, ако би вредновање у потпуности изостало. Радикално ограничавање властите моћи у учионици од стране наставника у том смислу дало би увид у феномене као што су динамика групе, процеси одлучивања, појава или изостанак трансфера итд., о чему је писано у дисертацији. Такве наставне сценарије свакако би морао да карактерише изванредан ниво структурисаности, слично начину на који је Финкел успостављао конкретне забране или ограничења на својим семинарима.

Анализа резултата дата у овој дисертацији далеко да је исцрпила потенцијал прикупљених материјала за тумачење. Било би могуће додатно их расветлити и из угла других психолошких конструкта, попут концепата сопства везаних за енглески језик, те конструкта од значаја за динамику наставе, попут социокогнитивног модела трансфера, теорије афективног везивања (в. TOFFOLI 2016), итд.

Сем варирања теоријских упоришта, било би могуће применити статистичку анализу и увезати неке од података добијених у овом истраживању ради утврђивања могућности корелацијских или узрочно-последичних веза. На пример, просечне вредности одговора на групе питања у Упитнику 2 које су се тичале перцепције идентитета и представа о себи везаних за енглески језик као страни код испитаника релевантне су у односу на постигнуће током студија, а у светлу добијених вредности било би занимљиво лонгитудинално испитати професионално остварење испитаника које укључује или се базира на познавању енглеског, те постоје ли закономерности у смислу обима и квалитета професионалног ангажмана оствареног у спреси с ниским, средњим или високим идентитетским статусом

везаним за овај језик. Такви резултати могли би да препоруче додатна истраживања којима би се у свези посматрали конструкт усмерених мотивационих струја према Дерњеију и сарадницима и елементи Ериксоновог конструкта.

Значајно би било утврдити да ли и на који начин висок степен идентификације испитаника с изворним говорницима кореспондира с темом презентације или избором садржаја у погледу везе са англоамеричком или чак интернационалном културом и изворним говорницима, те јесу ли пројекат оценили позитивно, што би могло да има везе и с њиховом перцепцијом организације предмета и/или студирања. Вредело би утврдити и корелацију између процене идентитетског статуса по питању професионалног усмерења и одговора на одабрана питања из Упитника 2 (4, 14, 18 и 27) као показатеља статуса концепта сопства везаног за енглески језик.

Резултати овог истраживања, у комбинацији с допунским квалитативним тумачењем и статистички одређеним значајем корелације између оцено студената властитог талента за језик и језичког умећа, постигнућа на пријемном испиту и утиска наставника о њиховим академским вештинама и језичкој компетенцији, могли би се искористити за потребе промишљања високообразовне уписне политике и концепта пријемног испита, али и стратегије унапређења наставе у систему формалног образовања на основном и средњешколском нивоу.

У вези с претходно поменутиим, треба се присетити да је, према функционалистичкој теорији, једна од функција образовања да умањи стопу незапослености одлагањем уласка младих на тржиште рада. С обзиром на економску ситуацију у Републици Српској и Босни и Херцеговини, али и региону, старији адолесценти овде имају мање могућности за значајно експериментисање с идентитетом, посебно у домену запослења. Истраживање слично овоме показало би у којој мери могућност продуженог школовања, тј. похађања додипломских и последипломских студија, утиче на перцепцију испитаника о себи и другима, у смислу пожељних представа, под утицајем модела који кроз медије долазе из друштва о којима говори Арнет. Закључци таквих истраживања морали би да дођу до оних који креирају читав низ секторских политика, везаних за привреду, тржиште рада, социјалну и образовну политику.

У закључку овог поглавља, очито је да има простора и материјала да се спроведено истраживање понови и допуни, те да се засебно или према другим истраживачким сценаријима у обзир узму појединачне анализиране или тек

поменуте варијабле. Хоће ли се то десити зависиће од конкретне оцене релевантности таквих сценарија и пројеката у будућности, спрам фактора појединача и колективитета који су увек у стању мењања.

Напомене о неким терминима коришћеним у дисертацији:

- Комуникацијски наспрам комуникативног: за потребе овог рада, ауторка приступ о којем је реч назива „комуникацијским” уместо „комуникативним”, иако је други термин уобичајенији у литератури српских аутора или на српском. Разлог је осећај да се термин „комуникативни” превасходно доводи у везу с његовим трећим значењем наведеним у *Речнику српскога језика* (Вујанић и др. 2011: 545), „који лако успоставља контакт с другима, приступачан у опхођењу”. Термин „комуникативни” чини се примеренијим у склопу синтагме „функционална комуникативност”, којом би се указало на нововремену прагматичност која карактерише употребу српског, видљиву нарочито у медијима, у условима транзиције привреде и друштва усмерене ка капиталистичким друштвено-економским моделима, која је индикација дубоких социјалних промена.
- Настава језика – настава страног језика или настава енглеског као страног језика, сем ако је друкчије наведено. Истраживање описано у дисертацији урађено је у локалним условима Републике Српске и Босне и Херцеговине, где се енглески учи само као страни језик; отуда се у тексту дисертације углавном не наилази на синтагму „други језик”.
- Као превод термина *second language acquisition (SLA)* у раду је коришћен израз теорија и пракса језичког усвајања, чиме се анулира разлика између усвајања другог и страног језика.
- Библиографске парентезе и цитирана литература дати су у складу с упутствима Матице српске за објављивање радова у *Зборнику Матице српске за филологију и лингвистику* (2021: 211-215).

8. ЛИТЕРАТУРА

8.1. Литература објављена на ћирилици, наведена азбучним редом

1. ВУЈАНИЋ, Милица, Даринка ГОРТАН-ПРЕМК, Милорад ДЕШИЋ, Рајна ДРАГИЋЕВИЋ, Мирослав НИКОЛИЋ, Љиљана НОГО, Васа ПАВКОВИЋ, Никола РАМИЋ, Рада СТИЈОВИЋ, Милица РАДОВИЋ-ТЕШИЋ, Егон ФЕКЕТЕ. *Речник српскога језика*. Измењено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска, 2011.
2. Упутство за припрему рукописа за штампу. Јасминка Грковић-Мејџор (ур.). *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LXIV/1. Нови Сад: Матица српска, 2021: 211– 215.

8.2. Литература објављена на латиници, наведена абecedним редом

3. ADELMAN, Clem, David JENKINS, Stephen KEMMIS. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education* 6/3 (1976): 139-150.
4. ALLWRIGHT, Richard L. What do we want materials for? *ELT Journal* 36/1 (1981): 5-18.
5. ANDERSEN, Susan M., Serena CHEN, Regina MIRANDA. Significant Others and the Self. *Self and Identity* 1 (2002): 159-168.
6. APPLEBEE, Arthur N. *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974.
7. ARNETT, Jeffrey Jensen. Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist* 55/5 (2000): 469-480.
8. BABIĆ, Željka. Changing the nature of speaking assessment. *Lipar* 51 (2013): 191-199.
9. BENSON, Phil. The philosophy and politics of learner autonomy. Phil Benson and Peter Voller (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997: 18–34.
10. BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001.

11. BLAGOJEVIĆ, Savka, Danijela KULIĆ. *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja: teme iz nastave i učenja*. Filozofski fakultet u Nišu, 2013.
12. BLIGH, Donald A. *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth, England: Penguin, 1972.
13. BREEN, Michael, Christopher N. CANDLIN. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1/2(1980): 89-112.
14. BROADY, Elspeth, Marie-Madeline KENNING. *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: CILT, 1996.
15. BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second edition. Pearson ESL, 2000.
16. BROWN, James D. *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. New York: Cambridge University Press, 1988.
17. BROWN, James D. Research methods for applied linguistics. Alan Davies and Catherine Elder (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003: 476-500.
18. CALHOUN, Craig. Nationalism and Civil Society: Democracy, Diversity and Self-determination. *International Sociology* 8/4 (1993), pp. 387-411.
19. CANALE, Michael, Merrill, SWAIN. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1980): 1.
20. CANDLIN, Chrisopher, Dermot MURPHY (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
21. CHARMAZ, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006.
22. CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, 1988.
23. CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, 1965.
24. CLÉMENT, Richard. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. Howard Giles, W. Peter Robinson and Philip M. Smith (eds.). *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980: 147–154.
25. COHEN, Louis, Lawrence MANION. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm, 1985.

26. COLEMAN, Hywel. Autonomy and ideology in the English language classroom. Hywel Coleman (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 1-16.
27. CONNOLLY, William E. *Identity/Difference, Democratic Negotiations of Political Paradox*. London: Cornell University Press, 1991.
28. COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education, 2008.
29. CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. Second edition. London: Cambridge University Press, 2003.
30. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
31. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly. Introduction. Mihaly Csikszentmihalyi and Isabella S. Csikszentmihalyi (eds.). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988: 3-14.
32. CUMMINS, James. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State Department of Education, 1981.
33. DENNY, Terry. Story-telling and educational understanding. No. 12, Occasional Paper Series, College of Education, Western Michigan University, 1978. Reprinted in Lesley Bartlett, Stephen Kemmis and Garry Gillard (eds.). *Perspectives on Case Study*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1982.
34. DEWEY, John. My Pedagogic Creed. *School Journal* 54 (1897): 77-80.
35. DÖRNYEI, Zoltán. The L2 Motivational Self System. Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2009a: 9-42.
36. DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009b.
37. DÖRNYEI, Zoltán, Alastair HENRY, Christine MUIR. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York – London: Routledge, 2016.
38. DÖRNYEI, Zoltán, Magdalena KUBANYIOVA. *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

39. DÖRNYEI, Zoltán, Tim MURPHEY. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2003.
40. DÖRNYEI, Zoltán, Stephen RYAN. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York – London: Routledge, 2015.
41. EK, J. A. van. *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1975.
42. EK, J. A. van, J. G. Alexander. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, 1980.
43. ELLIS, Rod. The classroom context: An acquisition-rich or an acquisition-poor environment? Claire Kramsch and Sally McConnell-Ginet (eds.). *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Toronto: D. C. Heath and Co., 1992a: 171–86.
44. ELLIS, Rod. Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 14 (1992b): 1-23.
45. ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1994.
46. ELLIS, Rod. Making the Classroom Acquisition Rich. Rod Ellis with contributors. *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999: 211-231.
47. ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
48. ELLIS, Rod. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.
49. ELLIS, Rod. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19/3 (2009): 221-246.
50. ELLIS, Rod. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell, 2012.
51. ELLIS, Rod, Gary BARKHUIZEN. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
52. ELLIS, Rod, Natsuko SHINTANI. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London – New York: Routledge, 2014.
53. ERIKSON, E. H. *Childhood and Society*, 2nd ed. New York: Norton, 1963.
54. ERIKSON, E. *Insight and Responsibility*. New York: Norton, 1964.

55. ERIKSON, E. Life Cycle. David L. Sills and Robert K. Merton (eds.). *The International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: The Macmillan Company – The Free Press, 1968.
56. ERIKSON, E. H. *Identity and the Life Cycle*. New York – London: W. W. Norton & Company, Inc, 1980.
57. ERIKSON, Erik H. *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2008.
58. ERLAM, Rosemary, Shawn LOEWEN, Jenefer PHILP. The Roles of Output-based and Input-based Instruction in the Acquisition of L2 Implicit and Explicit Knowledge. Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp and Hayo Reinders. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2009: 241-261.
59. ESTAIRE, Sheila, Javier ZANÓN. *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Macmillan – Heinemann, 1994.
60. FINKEL, Donald L. *Teaching with Your Mouth Shut*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers – Heinemann, 2000.
61. FINOCCHIARO, Mary, Christopher BRUMFIT. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press, 1983.
62. FIRTH, John R. *Tongues of Men*. London: Watts, 1937. Reprint London: Oxford University Press, 1964.
63. FIRTH, John R. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957.
64. FRIEDMAN, Johnathan. *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage, 1994.
65. GARDINER, Lion F. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*. Report No. 7. Washington, DC: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1994.
66. GATBONTON, Elizabeth. Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Canadian Modern Language Review* 56 (2000): 585-616.
67. GASS, Susan M., Alison MACKEY (eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abingdon, New York: Routledge, 2012.
68. GOLUBOVIĆ, Zagorka. *Ja i drugi: Antropološka istraživanja individualnog i kolektivnog identiteta*. Beograd: Republika, 1999.
69. GREER, David L. „The eyes of Hito”: A Japanese cultural monitor of behavior in the communicative language classroom. *JALT Journal* 22/1 (2000): 183-195.

70. GRIFFITHS, Griff, Kathy KEOHANE. *Personalizing Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
71. HALLIDAY, M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold, 1975.
72. HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Fifth edition. Harlow: Pearson Education Limited, 2015.
73. HENNER-STANCHINA, Carolyn, Philip RILEY. Aspects of autonomous learning. *ELT Documents 103: Individualization in Language Learning*. London: British Council, 1978: 75-97.
74. HIGGINS, E. Tory. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review* 94/3 (1987): 319-340.
75. HIGGINS, E. Tory. Ideals, Oughts, and Regulatory Focus: Affect and Motivation from Distinct Pains and Pleasures. Peter M. Gollwitzer and John A. Bargh (eds.). *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*. New York: Guilford, 1996.
76. HILGARD, Ernest R., Gordon H. BOWER. *Theories of Learning*. New York: Appleton Century Crofts, 1966.
77. HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
78. HYMES, Dell. On communicative competence. J. B. Pride and Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269-293.
79. JOHNSON, Karen E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly* 40/1 (2006): 235-257.
80. JOHNSON, Keith. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon, 1982.
81. JOHNSON, Keith. Skill psychology and communicative methodology. Paper presented at the RELC seminar, Singapore, 1984.
82. JOSIFOVIĆ ELEZOVIĆ, Sanja. *Vrednovanje receptivnih jezičkih vještina u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Banja Luka: Filološki fakultet, 2016.
83. KEMMIS, Stephen, Robin MCTAGGART (eds.). *The Action Research Planner*. 3rd ed. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1988.
84. KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

85. KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
86. KRAŠ, Tihana, Maja MILIČEVIĆ. *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 2015.
87. KUBANYIOVA, Magdalena. *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Palgrave, Macmillan, 2012.
88. KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35/4 (2001): 537-560.
89. KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven – London: Yale University Press, 2003.
90. LAMB, Martin. Integrative motivation in a globalizing world. *System* 32 (2004): 3-19.
91. LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle/Cengage, 2003.
92. LARSEN-FREEMAN, Diane, Marti ANDERSON. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
93. LARSEN-FREEMAN, Diane, Michael LONG. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London – New York: Routledge, 1991.
94. LEGENHAUSEN, Lienhard. Autonomous and traditional learners compared: The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour. Christoph Edelhoff and Ralf Weskamp (eds.). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 1999: 166-182.
95. LIGHTBOWN, Patsy M., Nina SPADA. *How Languages are Learned*. Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press, 2013.
96. LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
97. LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
98. LITTLEWOOD, William. Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. *English Teaching* 68/3 (2013): 3-25.
99. LOEWEN, Shawn, Jenefer PHILP. Instructed second language acquisition. Alison Mackey and Susan M. Gass (eds). *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*. Wiley-Blackwell, 2012: 53-73.

100. LONG, Michael H., Graham CROOKES. Units of analysis in syllabus design: The case for task. Graham Crookes and Susan M. Gass (eds.). *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993: 9-54.
101. LONG, Michael H., Charlene J. SATO. Classroom foreigner talk discourse; forms and functions of teacher's questions. Herbert W. Seliger and Michael H. Long (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983: 268-286.
102. MACKEY, Alison, Susan M. GASS. *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey – London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, 2005.
103. MARCIA, James E., Alan S. WATERMAN, David R. MATTESON, Sally L. ARCHER, Jacob L. ORLOFSKY. *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag, 1993.
104. MARSH, Herbert W., Barbara M. BYRNE, Richard J. SHAVELSON. A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 80/3 (1988): 366–380.
105. MASON, Jennifer. *Qualitative Researching. Second Edition*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2002.
106. MCADAMS, Dan P. *Power, Intimacy, and the Life Story*. New York: Guilford Press, 1985.
107. MCADAMS, Dan P., Johnathan M. ADLER. Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Identity: Theory, Research, and the Clinical Implications. James E. Maddux and June Price Tangney (eds). *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. New York – London: The Guilford Press, 2010: 36-50.
108. MEHAN, Hugh. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
109. MELUCCI, Alberto. The Process of Collective Identity. Hank Johnston and Bert Klandermans (eds.). *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
110. MERCER, Sarah. *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Springer, 2011.

111. MERCER, Sarah, Stephen RYAN, Marion WILLIAMS (eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave, Macmillan, 2012.
112. MERCER, Sarah, Marion WILLIAMS (eds.). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2014.
113. MILJEVIĆ, Milan. *Metodologija naučnog rada*. Pale: Filozofski fakultet, 2007.
114. MUCCHIELLI, Alex. *L'Identité*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1986.
115. MULHALL, Stephen, Adam SWIFT. *Liberals and Communitarians*. London: Basil Blackwell, 1992.
116. MULHALL, Stephen, Adam SWIFT. The Social Self in Political Theory: The Communitarian Critique of the Liberal Subject. David Bakhurst and Christine Sypnowich (eds.). *The Social Self*. Sage, 1995.
117. MULLOCK, Barbara. The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *Modern Language Journal* 90/1 (2006): 48-66.
118. NORTON, Bonny. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Second edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013.
119. NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
120. NUNAN, David. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2 (1991): 279-295.
121. NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
122. NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
123. NUNBERG, Herman. The Synthetic Function of the Ego. *The International Journal of Psychoanalysis* 12 (1931): 123-140.
124. NUTTIN, Joseph. *Theorie de la motivation humaine*. Paris: PUF, 1980.
125. OYSERMAN, Daphna, Deborah BYBEE, Kathy TERRY. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology* 91/1 (2006): 188-204.
126. PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. Phil Benson and Peter Voller (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997: 35-53.

127. PIEPHO, H.-E. Establishing objectives in the teaching of English. Cristopher Candlin (ed.). *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London: Longman, 1981.
128. PIMENTA, Daniel, Daniel PRADO, Álvaro BLANCO. *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives*. Paris: UNESCO, 2009.
129. PIZZOLATO, Jane E. Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 12/1 (2006), 57-69.
130. PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
131. RIBÉ, Ramon, Nuria VIDAL. *Project work: Step by step*. Oxford: Heinemann, 1993.
132. RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006.
133. RICHARDS, Jack C., Theodore S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
134. RICHARDS, Jack C., Theodore S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second edition. New York: Cambridge University Press, 2001.
135. RICHARDS, Jack C., Theodore S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
136. RICHARDS, Keith. „Being the teacher”: Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics* 27/1 (2006): 51-77.
137. SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
138. SAVIGNON, Sandra J. Teaching for communication. R. Coulombe, R., J. Barré, C. Fostle, N. Poulin, S. Savignon. *Voix et visages de la France: Level 1 Teachers' Guide*. Chicago: Rand-McNally, 1974. Reprinted in *English Teaching Forum* 16 (1978): 2–5, 9.
139. SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
140. SAVIGNON, Sandra J. Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25 (1991): 261–277.
141. SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Sandra J. Savignon (ed.). *Interpreting Communicative*

- Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven – London: Yale University Press, 2002: 1–27.
142. SELIGER, Herbert W., Elana SHOHAMY. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
 143. SHELDON, Kennon M., Andrew J. ELLIOT. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* 76/3 (1999): 482-497.
 144. SLATER, Philip E. *Microcosm: Structural, Psychological and Religious Evolution in Groups*. John Wiley and Sons, 1966.
 145. SLIMANI, Assia. The role of topicalization in classroom language learning. *System* 17/2 (1989): 223–234.
 146. SMITH, Anthony. Towards a Global Culture. Mike Featherstone (ed.). *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 1990.
 147. SPADA, Nina, Patsy M. LIGHTBOWN. Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada* 7 (1989): 11-32.
 148. STENHOUSE, Lawrence. Case study in educational research and evaluation. Lesley Bartlett, Stephen Kemmis and Garry Gillard (eds.). *Case Study: An Overview*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1983.
 149. STRAUSS, Anselm L. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
 150. SUNDERLAND, Jane. Research Questions in Linguistics. Lia Litosseliti (ed.). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 2010: 9-28.
 151. SWAIN, Merrill. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Susan Gass and Carolyn Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, 1985: 235-253.
 152. TATZL, Dietmar. A Systemic View of Learner Autonomy. Christina Gkonou, Dietmar Tatzl and Sarah Mercer (eds.). *New Directions in Language Learning Psychology*. Springer, 2016: 39-54.
 153. TOFFOLI, Denyze. Attachment Theory: Insights into Student Postures in Autonomous Language Learning. Christina Gkonou, Dietmar Tatzl and Sarah Mercer (eds.). *New Directions in Language Learning Psychology*. Springer, 2016: 54-70

154. TOMITA, Yasuyo. The Role of Form-Focused Instruction: Learner Investment in L2 Communication. Unpublished thesis. University of Toronto, 2011.
155. TOOHEY, Kelleen. *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
156. TROFIMOVA, Irina. An investigation into differences between the structure of temperament and the structure of personality. *The American Journal of Psychology* 123/4 (2010): 467-480.
157. USHIODA, Ema. A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. Zoltan Dörnyei and Ema Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2009: 215-228.
158. USHIODA, Ema. Motivation: L2 Learning as a Special Case? Sarah Mercer, Stephen Ryan and Marion Williams (eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave, Macmillan, 2012: 58-73.
159. USHIODA, Ema. Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. Ema Ushioda (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave – Macmillan, 2013: 1-17.
160. USHIODA, Ema, Zoltán, DÖRNYEI. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2009: 1-8.
161. VAN DEN BRANDEN, Kris (ed.). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 2006.
162. VAN LIER, Leo. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.
163. VAN LIER, Leo. Ethnography: Bandid, bandwagon, or contraband. Cristopher Brumfit and Rosamond Mitchell (eds.). *Research in the Language Classroom*. London: Modern English Publications, 1990.
164. VUKOVIĆ, Milovan, Nada ŠTRBAC. *Metodologija naučnih istraživanja*. Bor: Tehnički fakultet, 2019.
165. VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
166. WATERMAN, Alan S. Overview of the identity status scoring criteria. James E. Marcia, Alan S. Waterman, David R. Matteson, Sally L. Archer, Jacob L.

- Orlofsky. *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag, 1993: 156-176.
167. WATSON-GECEO, Karen. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22 (1988): 575-592.
168. WATSON-GECEO, Karen. Classroom ethnography. Nancy H. Hornberger and David Corson (eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 8. Research Methods in Language and Education*. Dordrecht: Kluwer, 1997: 135-144.
169. WEEDON, Chris. *Feminist Practice and Post-Structuralist Theory*. London: Blackwell, 1987.
170. WEI, Li. Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Li Wei and Melissa G. Moyer (eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing, 2008: 3-17.
171. WEIMER, Maryellen. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
172. WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
173. WILKINS, David A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
174. WILLIS, Jane. *A Framework for Task-based Learning*. Longman, 1996.
175. WILLIS, Dave, Jane WILLIS. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
176. YALDEN, Janice. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon, 1983.
177. YORIO, Carlos A. Explaining sequence and variation in second language acquisition (discussion). *Language Learning*. Special Issue Number 4 (1976): 59-63.
178. ZIMMERMAN, Don H. Discoursal identities and social identities. Charles Antaki and Sue Widdicombe (eds.). *Identities in Talk*. London: Sage, 1998: 87-106.

9. ПРИЛОЗИ

Прилог А. Упитник 1 о одабраним социо-демографским одликама и избору студија англистике као показатељу идентитетског статуса у домену професије (истраживање алтернатива/опредељеност)

General opening

1. Please write your name and email address and say how long exactly you have learnt English, and if only at school.
2. How old are you? Where are you from originally? Where are you living now? How do you feel about living in _____?
3. Are both of your parents still living? (If not:) At what age were you when your (father) (mother) died?
4. Have your parents ever been separated or divorced? (If yes:) At what age were you when your parents separated? (If appropriate:) Who did you live with then? (If appropriate:) Has either of your parents remarried? (If yes:) At what age were you at the time?
5. What was your father's educational background? What type of work does he do?
6. What was your mother's educational background? Has she been employed outside the home? (If appropriate:) What type of work does she do?
7. Do you have any brothers or sisters? (If yes:) What are their ages?
8. What have you done about continued schooling, work, and marriage since you left high school?
9. If you are married, write about the educational and employment background of the spouse, and the presence of children in the family.

Vocational plans 1

1. How did you come to decide on attending the Faculty of Philology in Banja Luka?
2. How did you come to decide on English as a major?
3. When did you first become interested in this field?
4. What do you find attractive about this field?

5. What drawbacks do you see about the field?
6. What would you like to do with this major after you graduate from university?
7. How would you describe your feelings while you are engaged in activities related to your major? Why do you think you feel that way?
8. What other major have you considered?
9. When did you first become interested in it?
10. What did you find attractive about it?
11. What drawbacks did you see in this field?
12. Why did you decide not to pursue this field?
13. Was this a difficult decision to make? What do you think influenced your choice?
14. How about when you were in high school – what was your thinking about your future vocational plans?
15. (If not already evident:) Was there ever a time when you were trying to decide between two very different directions for your life, in terms of the work you wished to pursue? (If yes:) What were your alternatives then?
16. Was that a difficult decision to make? What do you think influenced your decision here?
17. Most parents have plans for their (sons) (daughters), things they'd like to see them go into, things they'd like to see them do. Did your folks have any plans like that for you?
18. Do you think your parents may have had a preference for one field over another, although they would never have tried to pressure you about it?
19. (If necessary:) How do your parents feel about your plans to go into languages?
20. How willing do you think you'd be to change your plans, if something better, whatever might be better by your standards, came along? (If yes:) What might you change to?
21. What might cause you to make such a change?
22. How likely do you think it is that you will make some change?
23. On a 7-point scale, how important do you see your vocation as being to you in your life, where 7 means "extremely important" and 1 means "not at all important"?

*Преузето и прилагођено из: MARCIA ET AL. 1993: 303-5 – Appendix B, Identity Status Interview: Late Adolescent College Form (General Opening, Vocational Plans), аутора Џејмса Марше и Сали Арчер (James E. Marcia, Sally L. Archer)

Прилог Б. Упитник 2 са исказима везаним за представу о себи и претпостављене перцепције других о себи, уопштено и везано за учење/знање енглеског језика, као и навике, уверења и перцепције о учењу енглеског и других страних језика уопште

Questionnaire		Name: _____					
For each of the questions below, choose between 6 and 1.							
6 = strongly agree; 5 = generally agree; 4 = somewhat agree;							
3 = somewhat disagree; 2 = generally disagree; 1 = strongly disagree.							
1.	Based on other people's reactions (teachers, peers, classmates, strangers), I can say I have been successful at learning English thus far.	6	5	4	3	2	1
2.	Even though I study English, I still learn it more by doing what has made me enjoy English outside school/university.	6	5	4	3	2	1
3.	I am motivated to do or achieve something when other people expect me to.	6	5	4	3	2	1
4.	I consider myself to have a talent for English.	6	5	4	3	2	1
5.	I do everything better if I do it with others.	6	5	4	3	2	1
6.	I do not have a talent for languages, but the English media have helped me learn it as well as I can speak/use it now.	6	5	4	3	2	1
7.	I do not have a talent for languages, but school has helped me learn it as well as I can speak/use it now.	6	5	4	3	2	1
8.	I don't like things served to me on a silver platter – I like to go out into the world and just do the things I want to do.	6	5	4	3	2	1
9.	I feel embarrassed when I need to say something in English in class.	6	5	4	3	2	1
10.	I find working and practicing English with my classmates helpful.	6	5	4	3	2	1
11.	I generally trust other people – my family, relatives and acquaintances, and I am also not distrustful of strangers.	6	5	4	3	2	1
12.	I like hard work and really appreciate it when I am asked to work hard.	6	5	4	3	2	1
13.	I like taking the lead, both when among strangers and the people I know.	6	5	4	3	2	1
14.	I often imagine myself speaking English as if I were a native English speaker.	6	5	4	3	2	1
15.	I prefer listening and reading to speaking and writing in English.	6	5	4	3	2	1
16.	I prefer listening and speaking and reading and writing in English.	6	5	4	3	2	1
17.	I really like the way English is taught in school/at university here and I think it will help me master it.	6	5	4	3	2	1
18.	I spend a lot of time listening to music in English, playing video games and watching English TV programmes/content on the Internet.	6	5	4	3	2	1
19.	I spend a lot of time listening to music, playing video games and watching TV programmes/content on the Internet that is in languages other than English (but not my mother tongue).	6	5	4	3	2	1

20.	I spend a lot of time listening to music in Serbocroatian, playing video games and watching Serbocroatian TV programmes/content on the Internet.	6	5	4	3	2	1
21.	I think I am strong-willed and self-assertive, but I don't like imposing myself on others, whoever they may be, and I don't like other people imposing their will on me.	6	5	4	3	2	1
22.	I think my English would improve faster and I would be more motivated to learn it if other methods/kinds of classes were taught in school/at university here.	6	5	4	3	2	1
23.	I think my English would improve faster and I would be more motivated to learn it if I studied abroad, and not necessarily in an English-speaking country.	6	5	4	3	2	1
24.	I will listen to others and change my plans, opinions and attitudes if the other party chooses to persuade me to do so.	6	5	4	3	2	1
25.	I will listen to others and change my plans, opinions and attitudes if the other person is saying seems really logical and reasonable to me.	6	5	4	3	2	1
26.	I would feel embarrassed and anxious if I were stopped in the street by an English-speaking person and asked for directions or anything else.	6	5	4	3	2	1
27.	Learning English makes me feel pleasant.	6	5	4	3	2	1
28.	People see me as strong-headed and opinionated.	6	5	4	3	2	1
29.	There are people in my immediate surroundings who I identify with, and this has to do with their knowledge of English as well as my knowledge of English.	6	5	4	3	2	1
30.	There are people in the English-speaking world who I identify with, and this has to do with their public or private personality and my public or private personality.	6	5	4	3	2	1
31.	When I am in my language class, I volunteer answers as much as possible.	6	5	4	3	2	1
32.	When I am in my language class, I volunteer answers as much as possible, because I know it is the teacher who will hear them, and that is what matters.	6	5	4	3	2	1
33.	When someone I am close with suggests doing something together, I usually accept it, because I like spending time together.	6	5	4	3	2	1

Прилог В. Образац употребљен за добијање пристанка од студената да се њихови материјали могу искористити за потребе овог истраживања

Пристанак на давање на коришћење студентских материјала насталих у склопу наставе Савременог енглеског језика 1 и 2 за потребе научног истраживања

Прихватам / не прихватам да материјали чији сам аутор (есеји, други писани материјали, презентација) настали за потребе наставе и провера знања на предметима Савремени енглески језик 1 и 2 буду употребљени у научном истраживању за потребе израде докторске дисертације. Мр Светлана Митић, која ће материјале користити, обавестила ме је да неће ни на који начин открити мој идентитет или угрозити мој положај или репутацију, те да ће сви налази начињени на основу материјала који су предмет овог пристанка бити употребљени анонимно.

Пристанак дао: _____ Датум рођења: _____
(Име, име родитеља, презиме, штампано)

Својеручни потпис: _____ Број индекса: _____

У Бањалуци, _____

**Прилог Г. Табела 1. Одабрани подаци везани за историју студирања
испитаника на Катедри за англистику Филолошког факултета и модус учешћа
у пројекту представљања**

КОЛ 0 Р. бр.	КОЛ 1 Шифра испит.	КОЛ 2 Фак. статус	КОЛ 3 Године прове. на фак.	КОЛ 4 Прос. оцена на студ.	КОЛ 5 Статус СЕЈ 1 и СЕЈ 2	КОЛ 6 Предс.	КОЛ 7 Самост. предст.	КОЛ 8 Уживо/ снимак	КОЛ 9 Дуж. предст.
1.	С1м	И	4	6,00	1	ДА	САМ	УЖИВ	3'
2.	Сс1аж	Д	8	7,36	2	ДА	ПАР	СНИМ	1'20"+
3.	Сс1бж	И	7	6,27	1	ДА	ПАР	СНИМ	1'20"+
4.	С2ж	И	2	7	0	ДА	САМА	СНИМ	1'40"
5.	С3ж	И	2	7,09	0	ДА	САМА	УЖИВ	6'
6.	Сс2аж	И	3	6	0	ДА	ПАР	УЖИВ	с. 2'30" (7'30")
7.	Сс2бм	И	6	6,54	1	ДА	ПАР	УЖИВ	4'00" (7'30")
8.	С4м	Д	6	7,95	2	ДА	САМ	УЖИВ	14'30"
9.	С5ж	И	1	6,67	0	ДА	САМ	УЖИВ	6'30"
10.	С6м	И	5	7,60	2	ДА	САМ	УЖИВ	40'+
11.	С7ж	Д	5	8,20	2	ДА	САМ	УЖИВ	2'15"
12.	С8ж	Д	5	7,64	2	ДА	САМА	УЖИВ	3'35"
13.	С9ж	И	2	7	0	ДА	САМА	СНИМ	2'43"
14.	С10ж	И	4	6,80	0	ДА	САМА	УЖИВ	5'59"
15.	С11ж	И	3	9,22	2	ДА	САМА	УЖИВ	8'50"
16.	С12ж	И	6	6,57	2	ДА	САМА	УЖИВ	5'
17.	С13ж	Д	5	7,73	2	ДА	САМА	СНИМ	3'03"
18.	С14ж	Д	4	8,59	2	ДА	САМА	УЖИВ	3'37"
19.	С15ж	А	6	8,02	2	ДА	САМ	УЖИВ	7'15"
20.	С16м	И	1	6,75	0	ДА	САМ	СНИМ	1'30"+? (5'10")
21.	С17м	А	6	7,51	2	ДА	САМ	УЖИВ	14'50" (9'33")
22.	Сс3аж	Д	6	7,34	2	ДА	ПАР	СНИМ	6'30"/2
23.	Сс3бж	И	7	6,27	1	ДА	ПАР	СНИМ	6'30"/2
24.	С18м	С – 4	7	7,14	2	ДА	САМ	СНИМ	3'45"
25.	Сс4аж	С – 3	6	6,59	2	ДА	ГР	СНИМ	2'15"
26.	Сс4бж	Д	4	8,52	2	ДА	ГР	СНИМ	3'20"
27.	Сс4вж	И	4	7,74	2	ДА	ГР	СНИМ	2'45"
28.	С19ж	И	2	6,67	0	ДА	САМА	СНИМ	3'02"
29.	С20ж	И	1	7	0	ДА	САМА	УЖИВ	2'50"
30.	Сс5аж	И	Х*	6,3	1	ДА	ПАР	УЖИВ	2'50" (5'14")
31.	Сс5бж	Д	9	7,02	2	ДА	ПАР	УЖИВ	2'10" (5'14")
32.	С21ж	И	5	7,17	1	ДА	САМА	УЖИВ	1'30" (6'25")
33.	Сс6ам	Д	4	7,89	2	ДА	ГР	УЖИВ	4'15"
34.	Сс6бм	А	6	6,84	2	ДА	ГР	УЖИВ	2'35"
35.	Сс6вм	Д	5	7,61	2	ДА	ГР	УЖИВ	2'55"
36.	С22ж	И	2	7,80	0	ДА	САМА	УЖИВ	3'18"
37.	Сс7аж	А	7	7,23	2	ДА	ПАР	УЖИВ	с. 4' (с. 14')
38.	Сс7бм	А	7	6,93	2	ДА	ПАР	УЖИВ	с. 4' (с. 14')

39.	Сс8аж	И	5	7,22	1	ДА	ГР	УЖИВ	3'30" (9'57")
40.	Сс8бж	Д	4	7,41	2	ДА	ГР	УЖИВ	2'30" (9'57")
41.	Сс8вм	И	5	6,62	0	ДА	ГР	УЖИВ	3'50" (9'57")
42.	С23м	И	5	6,89	2	ДА	САМ	УЖИВ	с. 3'
43.	Сс9аж	И	6	6,38	0	ДА	ПАР	УЖИВ	3'15" (9)
44.	Сс9бж	И	4	6,70	2	ДА	ПАР	УЖИВ	5'25" (9)
45.	С24м	Д	4	7,98	2	ДА	САМ	УЖИВ	7'
46.	Сс10аж	И	2	6,75	0	ДА	ГР	СНИМ	5'+ (7')
47.	Сс10бж	Д	4	8,20	2	ДА	ГР	СНИМ	с. 3'
48.	Сс10вж	И	4	6,72	2	ДА	ГР	СНИМ	0'35"
49.	Сс10гж	С – 3	6	7,07	2	ДА	ГР	СНИМ	1'55"
50.	Сс11аж	А	7	7,25	2	ДА	ГР	СНИМ	3'15" (10'15")
51.	Сс11бм	И	4	7,05	2	ДА	ГР	СНИМ	4' (10'15")
52.	Сс11вж	А	7	7,21	2	ДА	ГР	СНИМ	3' (10'15")
53.	Сс12аж	Д	6	7,66	2	ДА	ПАР	СНИМ	3' (6'20"/ 12'42")
54.	Сс12бм	И	5	7,15	2	ДА	ПАР	СНИМ	3' (6'20"/ 12'42")
55.	С25м	И	4	6,42	2	НЕ	/	/	/
56.	С26м	С – 3	6	6,58	2	ДА	САМ	СНИМ	
57.	С27м	С – 3	6	7,57	2	ДА	САМ	СНИМ	
58.	С28м	И	1	7	0	НЕ	/	/	/
59.	С29ж	С – 2*	6	6,88	2	ДА	САМ	СНИМ	1' (5'43")
60.	С30м	И	2	6	0	НЕ	/	/	/
61.	Сс13аж	Д	4	7,50	2	ДА	ГР	СНИМ	2'45' + 0'30"
62.	Сс13бм	Д	5	7,11	2	ДА	ГР	СНИМ	1'30"+ (6)
63.	Сс13вж	А	7	7,33	2	ДА	САМА	СНИМ	3'
64.	Сс13гж	И	Х(4)*	7,09	2	ДА	ГР	СНИМ	3'
65.	Сс13дм	И	4	6,2	1	ДА	ГР	СНИМ	1'30"+ (6)
66.	С31м	И	6	6,45	2	НЕ	/	/	/
67.	С32м	А*	7	7,26	2	ДА	САМ	СНИМ	3'03"
68.	С33ж	И	6	6,38	0	НЕ	/	/	/
69.	С34ж	И	2	6,43	0	НЕ	/	/	/
70.	С35м	И	2	6,33	0	НЕ	/	/	/
71.	С36ж	И	6	7,38	1	НЕ	/	/	/
72.	С37ж	А	6	7,17	2	(ДА)	(САМА)	(УЖИВ)	
73.	С38ж	И	1	7,17	0	ДА	САМА	СНИМ	3'58"
74.	Сс14аж	Д	6	7,55	2	ДА	ГР	СНИМ	2'30" (9'33")
75.	Сс14бм	А	8	6,98	2	ДА	ГР	СНИМ	1'00" (9'20")
76.	Сс14вж	А	8	7,35	2	ДА	ГР	СНИМ	1'20" (9'40")
77.	С39ж	Д	4	8,57	2	ДА	САМА	СНИМ	4'44"

78.	С40М	И	2	6,5	0	НЕ	/	/	/
79.	С41М	И	5	6,58	1	НЕ	/	/	/
80.	С42Ж	И	1	/	0	НЕ	/	/	/
81.	С43Ж	И	1	/	0	НЕ	/	/	/
82.	С44М	И	5	6,67	0	НЕ	/	/	/
83.	С45Ж	И	2	6,56	0	НЕ	/	/	/
84.	С46М	И	4	6,5	0	НЕ	/	/	/
85.	С47М	И	4	6	0	НЕ	/	/	/
86.	С48М	И	2	/	0	НЕ	/	/	/
87.	С49Ж	И	0,5	/	0	НЕ	/	/	/
88.	С50Ж	И	2	6,83	0	НЕ	/	/	/
89.	С51Ж	И	4	/	0	НЕ	/	/	/
90.	С52Ж	И	4	7,43	0	НЕ	/	/	/
91.	С53Ж	И	2	7,25	0	НЕ	/	/	/

Прилог Д. Табела 5. Параметри и резултати анализе учешћа у пројекту представљања себе, са претпостављеним одабраним карактеристикама личности/темперамента и идентитетским статусом везаним за професионално опредељење/истраживање алтернатива

КОЛ 0 Р. бр.	КОЛ 1 Шифра	КОЛ 10 Припрем. унапред/ импров.	КОЛ 11 Персоналност / емоције	КОЛ 12 Персоналност / емоције (поз/нег) исказани у саставима	КОЛ 13 Личност/ темперамент	КОЛ 14 Претп. ид. статус проф. опред.
1.	С1м	ИМП	НЕЛ/л	ЛИЧ-++	О/И+-	Дм
2.	Сс1аж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ нелич+	О/И+	Д
3.	Сс1бж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ+ нелич	О/И-?	Д
4.	С2ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ+ нелич	О/И-	Д
5.	С3ж	ПРИ имп	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ лич +	О/И+	Д
6.	Сс2аж	ИМП при	НЕЛ/л	НЕЛИЧ- Лич	О/И-	Д
7.	Сс2бм	ИМП при	НЕЛ/л	НЕЛИЧ- + лич	О/И-	Д
8.	С4м	ПРИ имп	НЕЛ	ЛИЧ нелич+	О/И+	М
9.	С5ж	ПРИ/ ИМП	ЛИЧ	ЛИЧ нелич-+	О/И+	М
10.	С6м	ПРИ/ ИМП	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+	М
11.	С7ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ-+	О/И-	Дс
12.	С8ж	ПРИ имп	ЛИЧ	НЕЛИЧ лич +-	О/И+	С
13.	С9ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ-	О/И-	Д
14.	С10ж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+ Нелич	О/И+-	Пм
15.	С11ж	ИМП при	ЛИЧ	ЛИЧ+-	О/И-+	Пс
16.	С12ж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+	О/И-+	Дм
17.	С13ж	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ+неутр	О/И-	Пд
18.	С14ж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+	О/И-+	С
19.	С15ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ-+	О/И+	Д
20.	С16м	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ неутр-	О/И-	Дп
21.	С17м	ПРИ имп	ЛИЧ	ЛИЧ+ неутрално, без нег емоц	О/И+	Пс
22.	Сс3аж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+-	П
23.	Сс3бж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+	П
24.	С18м	ПРИ	НЕЛ/л	ЛИЧ-	О/И+-	Д
25.	Сс4аж	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ+	О/И-	Д
26.	Сс4бж	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ лич+	О/И+-	Пс
27.	Сс4вж	ПРИ	ЛИЧ	НЕЛИЧ лич+	О/И+-	М
28.	С19ж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ лич-+	О/И-	Дп

29.	С20ж	ИМП	ЛИЧ/н	/	О/И-+?	Д
30.	Сс5аж	ПРИ	ЛИЧ/н	/	О/И-+	?
31.	Сс5бж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ нелич-+	О/И-+	Д
32.	С21ж	ПРИ	НЕЛ	/	О/И-	Д
33.	Сс6ам	ИМП при	ЛИЧ/н	ЛИЧ+-	О/И+	С
34.	Сс6бм	ИМП при	ЛИЧ/н	ЛИЧ нелич+	О/И-	Д
35.	Сс6вм	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ	О/И?	П
36.	С22ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ-+	О/И-	Дп (Пд)?//
37.	Сс7аж	ПРИ имп	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+	Д
38.	Сс7бм	ПРИ имп	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+	Д
39.	Сс8аж	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ+	О/И-	Дп
40.	Сс8бж	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ--+	О/И-+	?/
41.	Сс8вм	ПРИ	ЛИЧ/н	НЕЛИЧ о путов	О/И-+	Д
42.	С23м	ИМП при	ЛИЧ/н	/	О/И+	Мс?
43.	Сс9аж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ--+	О/И-	Д
44.	Сс9бж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+	М
45.	С24м	ПРИ	НЕЛ/л	ЛИЧ+	О/И+	Дс
46.	Сс10аж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ++-	О/И+-?	Дм
47.	Сс10бж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ--+	О/И-+	Д
48.	Сс10вж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ++-	О/И-	Д
49.	Сс10гж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ++-	О/И-?	Д
50.	Сс11аж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ+	О/И+-	Д
51.	Сс11бм	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ--+	О/И+-	Д
52.	Сс11вж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ+	О/И-	Д
53.	Сс12аж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+ (нелич)	О/И+	Мс
54.	Сс12бм	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+ Нелич	О/И+	М
55.	С26м	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ+- Нелич	О/И-	Д
56.	С27м	ПРИ	НЕЛ	/	О/И-+	Д
57.	С29ж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ-	О/И-+?	Д
58.	Сс13аж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧлич +	О/И-	П
59.	Сс13бм	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧлич +	ОИ-	Д
60.	Сс13вж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ нелич-+	О/И-+	М
61.	Сс13гж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ+	О/И+	Д
62.	Сс13дм	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ+	ОИ+-?	С
63.	С32м	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ-+	О/И-?	Д
64.	С37ж	ПРИ	ЛИЧ/н	ЛИЧ-+	О/И-+	Д
65.	С38ж	ПРИ	ЛИЧ	ЛИЧ+	О/И+-	Д
66.	Сс14аж	ПРИ	НЕЛ	НЕЛИЧ	О/И-	/
67.	Сс14бм	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ+	О/И-	/
68.	Сс14вж	ПРИ	НЕЛ	ЛИЧ+	О/И-	/
69.	С39ж	ПРИ имп	ЛИЧ	ЛИЧ+-	О/И+	Дм

10. БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Светлана Митић рођена је 9. фебруара 1973. у Ријеци, Република Хрватска, СФРЈ. Основну школу и гимназију завршила је у Краљеву. Диплому професора енглеског језика и књижевности стекла је на Филолошком факултету Универзитета у Приштини 1995. године, остваривши током студија просечну оцену 8,70 (осам и 70/100), где је стекла и своје прво радно искуство као асистент-приправник на Одсеку за англистику (1995-1998). На Универзитету у Бањој Луци с краћим прекидом ради од 1998. године. Од 2000. до 2013. године радила је на Архитектонско-грађевинско-геодетском факултету Универзитета у Бањој Луци као наставник енглеског језика за посебне намене. Од 2013. запослена је на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, на Катедри за англистику, као виши асистент на предметима из области методике наставе енглеског језика и савременог енглеског језика.

Године 2012. одбранила је на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци магистарски рад под називом „Приказ западне цивилизације у романима Џозефа Конрада и Џ. М. Куџија” и тиме стекла титулу магистра књижевних наука, остваривши претходно у току постдипломских студија просечну оцену 9,71 (девет и 71/100). Стручно се усавршавала кроз више курсева обуке за наставнике и обучаваоце наставника енглеског језика. Учествовала је на научним и стручним конференцијама у земљи и иностранству.

Аутор је или коаутор више научних и стручних радова. Бави се превођењем, понајвише штива из одабраних стручних области, као и на теме везане за уметност, историјске науке и публицистику, а остварила је и неколицину књижевних превода. У будућности, волела би више да се посвети књижевном преводаштву. Занима је могућност интердисциплинарног приступа проблемима теорије и праксе језичког усвајања, психологија генерално, те психологија учења страних језика.



24.11.2021.
09 БР 1961/21

ИЗВЈЕШТАЈ о оцјени урађене докторске дисертације

І ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци је на 144. сједници одржаној 9. септембра 2021. године донијело Рјешење број 09/1.1402-13/21, о именовању Комисије за писање извјештаја, преглед и оцјену урађене докторске тезе под насловом „Утицај идентитета ега на усвајање енглеског као страног језика при примени комуникацијског приступа у настави са старијим адолесцентима”, кандидаткиње мр Светлане Митић, у саставу:

- 1) др Сања Јосифовић Елезовић, ванредни професор за ужу научну област Специфични језици – енглески језик, на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, предсједник,
- 2) др Данијела Кулић, ванредни професор за ужу научну област Англистичка лингвистика на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим сједиштем у Косовској Митровици, члан,
- 3) др Жељка Бабић, редовни професор за ужу научну област Специфични језици – енглески језик на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, члан.

ІІ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Светлана (Станиша) Митић рођена је 9. 2. 1973. године у Ријеци (Република Хрватска, СФРЈ). Постдипломске магистарске студије, смјер Наука о књижевности, завршила је на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, а на истом факултету 2012. одбранила је магистарску тезу под насловом „Приказ западне цивилизације у романима Џозефа Конрада и Џ. М. Куција”, и стекла научно звање магистар књижевних наука.

Докторску дисертацију пријавила је по старом програму на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци 2015. године.

ІІІ УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Тема докторске дисертације под насловом „Утицај идентитета ега на усвајање енглеског као страног језика при примени комуникацијског приступа у настави са

старијим адолесцентима” кандидаткиње Светлане Митић, након давања сагласности на Извјештај о оцјени подобности теме и кандидата за израду докторске дисертације на Филолошком факултету, прихваћена је одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци бр. 02/04-3.3610-86/15 од 26. 11. 2015. године.

Одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци бр. 02/04-3.2126-69/20 од 24. 9. 2020. године кандидаткињи Светлани Митић продужен је рок за одбрану докторске дисертације на годину дана.

Садржај докторске дисертације:

1. УВОД.....	1
2. КОМУНИКАЦИЈСКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	5
2.1. Појава комуникацијског приступа и схватање природе и сврхе језика у његовој основи.....	5
2.2. Еволуција комуникацијског приступа и методичке оријентације блиске или проистекле из њега.....	13
2.3. Наставни програми (силабуси) према принципима комуникацијског приступа у дијахроној перспективи.....	18
2.4. Проблеми у примени комуникацијског приступа и конструктивизам као битна одредница његовог измењеног схватања.....	26
2.5. Развој схватања појма „наставног задатка”: од учионичног увежбавања структура ка комуникацијској изградњи међујезика ученика.....	36
2.6. Персонализација наставе у циљу јачања аутономности и подстицања индивидуације ученика.....	53
3. ПОЈАМ ИДЕНТИТЕТА И ЊЕГОВА САВРЕМЕНА СХВАТАЊА.....	62
3.1. Истраживања идентитета у теорији и пракси језичког усвајања.....	63
3.2. Психосоцијални конструкт идентитета ега по Ериксону и конструкт идентитетских статуса по Марши.....	70
3.3. Групни идентитет и психолошке представе о себи и другима као фактори интерперсоналних односа.....	77
3.4. Ваљаност и поузданост мерних инструмената креираних за потребе утврђивања ваљаности Ериксновог и Маршиног конструкта и увида у идентитетске статусе.....	83
4. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	94
4.1. Проблем и предмет истраживања.....	94
4.2. Циљ и задаци истраживања.....	95
4.3. Истраживачка питања и хипотезе.....	97
4.4. Методе, технике и инструменти емпиријског истраживања.....	99
4.5. Популација и узорак емпиријског истраживања.....	108
4.6. Опис емпиријског истраживања.....	109
5. РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА.....	113
6. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА, СА ДИСКУСИЈОМ.....	124
7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ.....	141
7.1. Рекапитулација налаза истраживања.....	141
7.2. Импликације резултата истраживања за наставу енглеског језика са старијим адолесцентима у формалном систему образовања и шире.....	149
7.3. Могућности и препоруке за даље истраживање.....	152
8. ЛИТЕРАТУРА.....	158
8.1. Литература објављена на ћирилици, наведена азбучним редом.....	158
8.2. Литература објављена на латиници, наведена абecedним редом.....	158
9. ПРИЛОЗИ.....	171

10. БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ.....181

Докторска дисертација (написана ћириличним писмом, фонтом Times New Roman, величине слова 12, са проредом 1,5) обухвата 181 страницу, од чега 157 текстуалних страница, 13 страница цитиране литературе (општа и предметна, са укупно 178 библиографских јединица), 10 страница с прилозима (2 упитника, 1 образац сагласности студената и 2 табеле с резултатима) и 1 страница са биографијом ауторке. На почетку дисертације налази се 8 страница које нису нумерисане, са садржајем и подацима о ментору и дисертацији (резиме, кључне речи, научна област, научно поље, класификациона ознака за дату научну област и тип одабране лиценце), на српском и енглеском језику.

Дисертација је организована у 8 поглавља, са потпоглављима:

1. **Увод** (1-4), у којем ауторка представља истраживани проблем, уз опште напомене о оправданости одабира теме, циљевима и резултатима;
2. **Комуникацијски приступ у настави страног језика** (5-61), са шест потпоглавља, у којима се дијахронијски разматрају настанак и развој комуникацијског приступа подучавању страног језика, кроз теме као што су развој схватања природе језика и учења језика, начина на који се промена ових схватања одржавала на формулацију наставних програма учења језика и организацију часа и структуре наставних активности, све до најскоријих препорука, у доба након метода, о неопходности контекстуализације (партикуларности), и персонализације, тј. стварања могућности за развој аутономности ученика;
3. **Појам идентитета и његова савремена схватања** (62-93), са четири потпоглавља, у којима су дата општа одређења појма идентитета према различитим друштвеним наукама, приказ изабраних истраживања из теорије и праксе језичког усвајања којима су операционализовани одабрани психолошки конструкти, и детаљним приказом теорије психосоцијалног развоја по Ериксону и идентитетским статусима по Марши, који су у основи спроведеног емпиријског истраживања;
4. **Методолошки оквир истраживања** (94-112), са шест потпоглавља, у којима су детаљније описани предмет, проблем и циљеви истраживања, те примењени методолошки поступци и начин на који је конципирано и спроведено емпиријско истраживање;
5. **Резултати емпиријског истраживања** (113-123), где су дате три од пет табела садржаних у раду, у којима су побројани и описани резултати тумачења прикупљених социо-демографских података и оригиналних студентских материјала прикупљених за потребе емпиријског истраживања;
6. **Анализа резултата емпиријског истраживања, са дискусијом** (124-140), у којој су протумачени резултати наведени у претходном поглављу, у светлу постављених хипотеза у вези с операционализованим глотодидактичким и психолошким конструктима;
7. **Закључна разматрања и предлози** (141-157), са три потпоглавља, у којима су резултати резимирани и додатно размотрени у светлу увида у проучавану литературу у другом и трећем поглављу тезе, у смислу ширих импликација и могућности за даља истраживања;
8. **Литература** (158-170), са два потпоглавља, од којих је у првом азбучним редом наведена литература објављена на ћирилици (две јединице), а у другом абecedним литература објављена на латиници (176 библиографских јединица), садржи наслове и податке библиографских јединица које је

- ауторка цитирала или се на њих позвала;
9. **Прилози** (171-180), који укључују два упитника употребљена у емпиријском истраживању, образац којим је од студената тражена сагласност за коришћење њихових материјала за потребе истраживања, и две табеле које садрже резултате емпиријског истраживања, а које су због величине пребачене из поглавља с резултатима међу прилоге;
 10. **Биографија ауторке дисертације** (180).

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Савремени проблеми глотодидактике и даље се тичу најефикаснијих модела организације наставе у учионици страног језика и дефинисања циљева и исхода подучавања страног језика. На основу тумачења релевантне литературе, кандидаткиња је дошла до закључка о присуству изразите методичке еклектичности у савременој теорији и пракси усвајања језика, која не препоручује један конкретан приступ или метод, док се с друге стране проблематизује реализација наставе по комуникативном приступу (или комуникацијском, што је термин којем ауторка дисертације даје предност). Ауторка наводи да се у стручној литератури често срећу тврдње о неодређености, непотпуности или неадекватности његовог схватања и примене (Richards 2006; Savignon 2002; Larsen-Freeman – Anderson 2011), те као главни предмет свог истраживања поставља расветљавање теоријских одређења комуникацијског приступа и увид у његове капацитете за контекстуализовану примену у циљу развоја језичког умећа.

Оно што се формално сматра специфичностима појединачних приступа или метода један је начин, спољни или теоријски, гледања на проблеме усвајања језика. На више места у дисертацији истиче се неопходност посматрања стварних процеса у учионици и разумевања фактора од значаја за динамику и квалитет наставе и учења, који нису неизоставно везани само за примену конкретних методичких принципа. Стога је проблему приступљено интердисциплинарно, уз довођење у везу специфичних фактора утицаја на психофизички живот старијих адолесцената у систему формалног образовања (окружење у којем и популација са којом ауторка ради) истраживањем два паралелна процеса, наставног – рада на усвајању језика, и психофизичког оформљења ученика.

Преглед глотодидактичке литературе навео је ауторку да закључи да је однос између широко постављених теоријских принципа комуникативног приступа и увида из праксе дијалектички, јер пракса потврђује приступ, увек наглашавајући неки други из низа принципа, док се теорија труди да укључи нове аспекте и спознаје од значаја за процесе у учионици, како их постају свесни наставници и научници с увидом у праксу, што објашњава виталност и дуговечност приступа у литератури и пракси.

Рзмишљања неких од аутора ранијих генерација о комуникативном приступу и даље су валидна, те их ауторка и наводи. Значајан је рад Канал и Свејн на дефиницији комуникативне компетенције као жељеног исхода приступа, схваћеног као збира граматичке, стратешке, и социолингвистичке компетенције. Практика заснована на развоју ових компетенција рашчланила је наставни процес у задатке, а ауторка наводи пројекат „Бангалор” с краја 70-их и из прве половине 80-их прошлог века као рани пример структурисања наставе на основу непосредних комуникативних потреба ученика кроз низове паралелних задатака којима се смисленим комуницирањем на циљном језику информације преносе или обрађују, или износи мишљење, а чија дуална структура доприноси консолидацији процеса учења (Prabhu

1987). Ауторка у овој и сличним праксама открива основу приступа заснованог на задацима и пројектној настави страног језика.

По ауторки, примена комуникативног приступа на начин који је пробао да задовољи теоријске постулате о природи и структури језика и с тим везана уверења о ефикасним начинима подучавања подбацила је у случајевима где није обраћана пажња на стварне, непосредне потребе и могућности ученика и друге контекстуалне услове. Утолико данас примењени лингвисти и теоретичари језичког усвајања потенцирају задовољење услова партикуларности, кроз развој осећаја код наставника за учионичне и шире околности и услове наставе, као и покушај да се одомаћи замисао да би умеће истраживања у учионици требало да постане делом компетенција наставника.

Комуникативни приступ у примени је већ готово пола века, али ауторка сматра битним да представи размишљања како савремених теоретичара, тако и пионира приступа. Најзначајнији доприноси у том смислу јесу оних који су имали увид у комуникативни приступ на самим његовим почецима, били у прилици да прате његов развој и познају његово тренутно стање. Међу таквима су Савињон (Savignon 1972, 1974, 1983, 1991, 2002), Елис (Ellis 1992, 1999, 2003, 2005, 2009), Литлвуд (Littlewood 1981, 1984, 2013), Њунан (Nunan 1989, 1991, 2004) и Кумаравадивелу (Kumaravadivelu 2001, 2003), од којих је последњи схватања приступа обогатио оним што се у доба након метода тиче конкретних наставних ситуација, које се промишљају у пракси и из праксе, уместо да се теорија намеће одозго и пројцира на праксу.

Ауторка указује на чињеницу да се мотивација за учење страних језика разликује од ученика до ученика унутар групе посматране као затворени скуп, али да је варијабилна и код појединца. Разлози могу бити методичке природе, нпр. везани за организацију наставног процеса, одабир материјала или интеракцију у учионици, као исходи одлука наставника и система шире гледано. Психолошки склоп и социјалне околности живота појединца морали би бити друга страна медаље, а њихово расветљавање пут ка бољем разумевању мотивације за учење и усвајања. Теорија и пракса језичког усвајања и психологија све више се повезују кроз интердисциплинарна истраживања, уз покушаје појашњења процеса учења из угла психологије операционализацијом различитих психолошких конструката.

У том домену, ауторка посебно истиче рад Дерњеија (Dörnyei 2009, 2014, 2016) и Мерсер (Mercer 2011, 2012, 2014). Полазећи од Хигинсове теорије неподударана представа о себи, Дерњеи је концептуализовао представе идеалног и пожељног *ја*, које је повезао с интринзичном и екстринзичном мотивацијом, док је у скорије време пласирао и теорију усмерених мотивационих струја, као релативно дугих периода интензивне мотивацијске усмерености. Мерсер се бави међусобним односом различитих концепата сопства (академским, везаним за појединачне стране језике, матерњи језик итд.), визуелно их представљајући попут молекуларне структуре, чији су сви елементи међусобно повезани и утичу једни на друге.

Теорија психосоцијалног развоја по Ериксону, која укључује конструкт идентитета ега, предложена у другој половини XX века, остаје актуелна са становишта развојне психологије али и шире, упркос својим недоследностима и недостацима, према неким критичарима. Према Ериксону, фазе које претходе позној адолесценцији карактеришу кризе везане с дихотомијама чије доминантно психолошки негативно одређење резултира конфузним идентитетом с којим особа након периода адолесценције улази у одрасло доба, с негативним последицама по читав низ планова, укључујући професионални, што има непосредне везе са самоодређењем у

улози студента конкретних студија.

Студенти универзитета припадају старосној групи старијих адолесцената, у чему је ауторка видела вредност промишљања проблема мотивације за учење генерално, те специфично за учење страних језика, које је идентитетски додатно валентно, јер се представе о себи граде кроз матерњи и стране језике и везују за њих. Емпиријски пројекат описан у тези имао је за циљ да учини видљивим идентитетске статусе студената у домену професионалног опредељења или испитивања алтернатива, према моделу Марше и сарадника, којима је у психологији операционализована Ериксонова теорија, у склопу којег су креирани интервјуи и потврђена њихова поузданост и валидност, преведени и описани у тези ради илустрације инструмената коришћених за мерење/утврђивање идентитетских статуса, битних за разумевање личних и професионалних одлука које се доносе у одраслом добу.

Циљ истраживања био је да утврди меру адекватности рада на задацима и пројектне наставе као оптималних за рад на усвајању страног језика са старијим адолесцентима, као и пожељан степен и начине персонализације наставе која би имала у виду идентитет ега. Постављене су хипотезе да комуникацијски приступ подучавању енглеског (страног) језика, структурисан као рад на задацима или пројектима, поспешује интензитет и квалитет учешћа старијих адолесцената као ученика у процесу наставе, те да персонализација активности утиче на интензитет и квалитет учешћа студената у настави.

Резултати емпиријског истраживања указали су на присуство и утицај таквих процеса и статуса на учешће студената у наставном процесу, те потврдили потребу организације наставе на начин пријемчив за специфичности контекста и личности ученика/студената. Тај утицај је претежно позитиван у случају испитаника чији професионални идентитет, према Марши, није дифузан, и/или које карактеришу стабилни идентитет и самопоуздање, тј. изразито дефинисан концепт сопства везан за енглески језик. Одсуство интересовања за рад и учешће у настави код студената са стабилним и позитивним концептом сопства везаним за енглески доведено је у везу и протумачено у вези с нестабилним (превасходно дифузним) професионалним статусом.

Кључни научни допринос ове дисертације тиче се покушаја да се утврде постојање и утицај идентитетских статуса везаних за будуће занимање код старијих адолесцената, применом концепта и мерних инструмената преузетих из психолошких истраживања и модификованих за потребе теорије и праксе језичког усвајања, док у прагматичном смислу она указује на потребу озбиљног промишљања начина развоја комуникативне компетенције, у светлу запажања да форсирање језичке реализације може водити инхибицији, која пак заузврат може утицати на представу особе о себи у контексту групе или колективитета.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Емпиријско истраживање спроведено је као студија случаја и захтевало је прикупљање студентских текстова, који су кодирани интерпретативно, и нумеричких података чији је садржај анализиран квалитативно у спрези са закључцима кодирања. Текстуални подаци укључили су одговоре студената на два упитника, с питањима везаним за одабране социо-демографске карактеристике и професионалну оријентацију, те представе о себи, схватању аутономности и односа с другима, као и тематски повезане саставе који су претходили пројекту представљања себе или уследили након њега, у виду писања састава на колоквијуму и испитима,

чиме су примењене технике пројекције у циљу утврђивања постојања и утицаја испитиваних психолошких конструката.

У истраживању су коришћене методе анализе, синтезе и дедукције, као и непосредно посматрање и посматрање с учешћем. Студија случаја захтевала је поређење испитаника и примену индукције ради утврђивања доминантних тематских кодова. Индуктивни приступ анализи текстуалних и осталих података читав поступак приближио је парадигми конструктивистичког утемељења теорије у истраживањима. Извучени низови социо-демографских података и података везаних за историју студирања испитаника били су од значаја за тумачење текстуалних материјала као студија случаја. Њиховим простим сабирањем и дељењем добијене су просечне вредности, без коришћења програма за статистичку обраду података, које су протумачене и употребљене за концептуализацију односа између варијабли.

Примењене су методе у складу с циљевима истраживања. Како су циљеви допуњени и делимично преусмерени у току истраживања након увида у литературу, оправдан је одабир студије случаја као методолошке парадигме, јер она допушта комбиновање квалитативног и квантитативног приступа, које је у овом случају дозволило искорак из хипотетичко-дедуктивне методе (чак аналитичке дедукције) ка предлагању теорија ограниченог домета, у складу с парадигмом истраживања која резултују конструктивистичким утемељеним теоријама, које су захваљујући флексибилности парадигме све присутније у друштвеним и хуманистичким наукама.

План истраживања наведен у предлогу дисертације измењен је утолико што је изостала анализа уџбеника који се користе у средњим школама са старијим адолесцентима. Овај аспект није ни поменут у тези и коришћење принципа комуникацијског приступа као организационе схеме уџбеника нигде се ни не помиње. Ограничавање испитиваног узорка на врло специфичан контекст студената уписаних на студије енглеског језика и књижевности сузило је применљивост резултата на старије адолесценте који студирају језике, те евентуално академске грађане уопштено или ученике стручних средњих школа, код којих је могуће истраживати опредељеност за конкретну струку.

Ауторка признаје да би за оцену утицаја персонализованих активности на усвајање језика било потребно окренути се квантитативној парадигми и статистички обрадити учесталост, корелацију и евентуално узрочно-последичне везе између одабраних елемената језичке реализације вредних посматрања у конкретном контексту. Неки од тих налаза могли би се искористити за потребе промишљања високообразовне уписне политике и концепта пријемног испита, али и стратегије унапређења наставе у систему формалног образовања на основном и средњошколском нивоу.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Проучивши релевантну глотодидактичку литературу, ауторка дисертације специфицирала је трајно битне принципе организације наставе према комуникацијским приступу, која ипак мора бити контекстуално партикуларна, методички практична за наставника страног језика и допустити ученику да развија своју аутономност на критички начин. Литература је указала на рад на задацима и пројектима као на одговарајуће modele наставе којима ће се операционализовати постулати комуникативног приступа за потребе емпиријског истраживања са старијим адолесцентима и одговора на питања постављена овим истраживањем.

Закључци које је кандидаткиња извела на основу резултата студије случаја су да подучавање старијих адолесцената страном језику кроз пројектну наставу и рад на задацима поспешује учешће у наставном процесу, док идентитетски смислене персонализоване активности изразитије укључују екстровертиране студенте, студенте генерално високог самопоштовања, и/или студенте који су самопоуздани или поседују стабилан и позитиван концепт сопства везан за енглески језик. Анализа је показала да вербална демонстрација опредељености за будући рад у домену одабраном за студирање, у овом случају филологији, на пословима везаним за енглески (страни) језик, може послужити као предиктор успешности студирања и вероватноће да ће особа завршити студије.

Начин на који се задаци у настави језика персонализују и мера у којој се то чини могу утицати на мотивацију да се узме учешћа у настави и језичкој реализацији, тј. користи циљни језик. У том смислу, могуће је претпоставити да се дешавају учење и усвајање језика, у складу с теоријом разумљиве реализације према Свејн. Утицај на кохезију групе може се очитовати било у смислу њеног повећања или смањења, при чему код појединца може ојачати осећај да се припада групи, али може доћи и до дисоцијације тј. издвајање из групе и наставног контекста. Идентитетски статус може инхибирати или поспешити учење језика, у зависности од представе о себи као академском грађанину, ученику и говорнику енглеског језика, врсте задатка, потенцираних вештина, итд.

Питања хијерархије, ауторитета и моћи с једне стране, те вредновања с друге, имају великог утицаја на низ појава, као што су ривалство међу ученицима, поверење и радни учинак, те континуирано и на представу о себи и лични и групни идентитет. Инсистирање да је разумљива језичка реализација кључна за усвајање језика (према Свејн) може се наћи у супротности с наставом и вредновањем који приморавају ученика да говори када за то није спреман, што може бити узрок контроверзама у контексту студирања страног језика на универзитету. Ово питање треба посматрати у светлу функционалистичке теорије образовања, по којој је једна његова функција умањење стопе незапослености одлагањем уласка младих на тржиште рада.

Тумачењем се дошло до закључка да средњошколци најчешће уписују студије енглеског језика уколико имају позитивну представу о себи као говорницима овог језика као страног, али да њихова посвећеност студирању и истрајност да заврше студије зависе колико од тога колико ће њихова језичка компетенција задовољити формалне захтеве студијског програма, толико и од њиховог идентитетског статуса везаног за будућу професију. Идентитетска опредељеност у смислу професионалне оријентације, било да се ради о преузетом или стеченом идентитету, често је предиктор да ће студије бити окончане.

Ауторка дисертацију скреће пажњу на укупни значај идентитетских статуса, у светлу реалности образовне профилације младих и стања тржишта рада. У локалним условима старији адолесценти немају могућности за значајније или дуже експериментисање с идентитетом у домену запослења. Истраживања би могла да покажу на који начин продужено школовање, кроз похађање додипломских и последипломских студија, утиче на перцепцију испитаника о себи и другима и њихове идентитетске статусе. Закључци таквих истраживања требало би да се узимају у обзир и имају утицаја на креирање читавог низа секторских политика, везаних за привреду, тржиште рада, социјалну и образовну политику.

Комисија сматра ово истраживање вредним доприносом теорији и пракси језичког усвајања, с обзиром на иновативну примену идентитетских психолошких конструката. Надамо се да ће добијени резултати и извучени специфични закључци

отворити врата за даља истраживања у овом домену код нас, те наћи практичну примену у контексту наставе енглеског језика као страног.

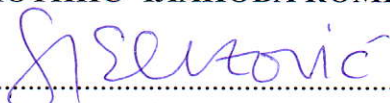
VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

На основу свега што је наведено у извештају, Комисија закључује да докторска дисертација мр Светлане Митић, под насловом „Утицај идентитета ега на усвајање енглеског као страног језика при примени комуникацијског приступа у настави са старијим адолесцентима”, према свим саставним елементима одговара узусима ове академске форме, те да представља самосталан и оригиналан научни рад. У њој је показано темељно познавање предмета истраживања, те адекватна примена одабране методологије како би се у потпуности одговорило на проблематику која се разматра у дисертацији. Рад свеобухватно разматра специфичности комуникацијског приступа организацији наставе енглеског језика као страног и осветљава могући утицај идентитета ега на његову примену и усвајање језика, те као такав представља вредан прилог глотодидактичким истраживањима код нас.

Комисија је једногласно позитивно оценила докторску дисертацију под насловом „Утицај идентитета ега на усвајање енглеског као страног језика при примени комуникацијског приступа у настави са старијим адолесцентима” кандидаткиње Светлане Митић, те предлаже Наставно-научном вијећу Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци и Сенату Универзитета у Бањој Луци да прихвате овај извештај и одобре јавну одбрану докторске дисертације пред назначеном комисијом.

Датум: 27. 10. 2021.

ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

1. 
др Сања Јосифовић-Елезовић, ванредни професор, председник
2. 
др Данијела Кулић, ванредни професор, члан
3. 
др Жељка Бабић, редовни професор, члан

ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије, дужан је да унесе у извјештај образложење, односно разлог због којих не жели да потпише извјештај.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

**Изјављујем
да је докторска дисертација**

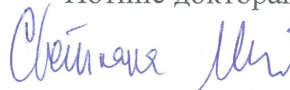
Наслов рада: УТИЦАЈ ИДЕНТИТЕТА ЕГА НА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ПРИ ПРИМЕНИ КОМУНИКАЦИЈСКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СА СТАРИЈИМ
АДОЛЕСЦЕНТИМА

Наслов рада на енглеском језику: THE INFLUENCE OF EGO IDENTITY ON LATE ADOLESCENTS'
ACQUISITION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TAUGHT USING
THE COMMUNICATIVE APPROACH

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, 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.

У Бањој Луци, 1. 12. 2021.

Потпис докторанта



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом

УТИЦАЈ ИДЕНТИТЕТА ЕГА НА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ПРИ ПРИМЕНИ КОМУНИКАЦИЈСКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СА СТАРИЈИМ
АДОЛЕСЦЕНТИМА

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци 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 – дијелити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, 1. 12. 2021.

Потпис докторанта



Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора	<u>Светлана Митић</u>
Наслов рада	УТИЦАЈ ИДЕНТИТЕТА ЕГА НА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРИ ПРИМЕНИ КОМУНИКАЦИЈСКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СА СТАРИЈИМ АДОЛЕСЦЕНТИМА
Ментор	<u>Сања Јосифовић-Елезовић</u>

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, 1. 12. 2021.

Потпис докторанта

Светлана Митић