

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Тијана Д. Гајић

РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ КРИТИЧКОГ
МИШЉЕЊА И ПОСТИГНУЋЕ У УЧЕЊУ СТРАНИХ
ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ:
ПРИМЕР СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРБИЈИ

докторска дисертација

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Tijana D. Gajić

DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS AND
ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AT UNIVERSITY LEVEL: AN EXAMPLE
OF STUDENT POPULATION IN SERBIA

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2020.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Тияна Гайич

Развитие навыков критического
мышления и достижения в изучении
иностранного языка на университетском
уровне: пример студентская популяция
в Сербии

Докторская диссертация

Белград, 2020.

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор: др Ана Кузмановић Јовановић, ванредна професорка, Универзитет у Београду,

Филолошки факултет

Чланови комисије:

Датум одбране:

Изјаве захвалности

Користим ову прилику да се неизмерно захвалим својој драгој менторки, проф. др Ани Кузмановић Јовановић на знању, искуству, стрпљењу и ентузијазму које је поделила са мном приликом израде ове докторске дисертације. Велико хвала на људскости, топлини и охрабрењу.

Желим да се захвалим члановима комисије, проф. др Ани Јовановић, доц. др Пау Борију, доц. др Маји Андријевић и доц. др Ивани Палибрк на драгоценим саветима и помоћи.

Искрену захвалност дугујем својим студентима који су учествовали и у квантитативном и у квалитативном делу истраживања и притом показали велику зрелост, стрпљење и ентузијазам.

Велико хвала мојим драгим пријатељима који су на различите начине учествовали у изради овог рада, неки у практичном смислу - захваљујући њима овај рад је добио свој коначан облик, а неки саветима, охрабрењем и разумевањем.

На крају, неизмерно хвала мојој породици на љубави и подршци. Њима посвећујем ову докторску дисертацију.

У Београду, _____

Тијана Гајић

Резиме

Пошавши од концепта критичког мишљења и све веће присутности ове вештине у контексту учења страних језика, предмет овог истраживања представљала је природа односа способности критичког мишљења и успеха у усвајању енглеског језика. Посебан изазов је невелики број радова који се баве овом тематиком у Републици Србији и у региону.

Циљ ове докторске дисертације јесте да испита повезаност способности критичког мишљења студената нематичних усмерења и њихове успешности у учењу језика по узору на слична истраживања обављена у другим академским срединама. Циљ ове дисертације јесте и да се утврди способност студената да критички анализирају појмове као што су језички империјализам, концепт енглеског језика као глобалног језика и његову улогу у промовисању неолибералних вредности, како би се, дугорочно гледано, допринело повећању ученичке аутономије. Општи циљ ове дисертације јесте могућност претварања учионица страног језика у још један простор друштвене еманципације, односно, простор за развој друштвено освешћених појединаца, способних да промишљају о друштву у којем живе и да учествују у његовој промени.

У првом делу дисертације детаљно је представљен феномен критичког мишљења и његов утицај на учење страних језика као и преглед ранијих истраживања и закључака на тему улоге критичког мишљења у образовању уопште, а посебно у настави страних језика. Представљене су значајне корелације способности критичког мишљења са другим варијаблама као што су интелигенција, узраст, пол, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности. Представљени су и теоријски концепти важни за спроведену анализу, као што су: језичке идеологије, језички империјализам, енглески језик као *lingua franca*, језички геноцид и неолибералне тенденције у образовању.

Након теоријског дела, у раду је представљен истраживачки део дисертације. У складу са постављеним циљевима и хипотезама, истраживање је спроведено на репрезентативном узорку студентске популације Универзитета Сингидунум у Београду.

За потребе овог научног истраживања, коришћен је Корнелов тест критичког мишљења као инструмент за мерење способности критичког мишљења студената који учествују у

истраживању. Чинило се смисленим да се у контексту анализе поменутог односа, спроведе и квалитативно истраживање, у форми фокус групе, са циљем утврђивања критичке свести студената о друштвеним феноменима који их окружују, а пре свега, о феномену енглеског језика, његовом статусу и значају у глобализованом свету и утицају на друштвени поредак и образовање.

Резултати квантитативног истраживања потврдили су да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу страних језика као и да су они студенти који поседују способност критичког мишљења далеко успешнији у учењу страних језика. Показала се нарочито значајном корелација између успешности у усвајању енглеског језика и дела теста критичког мишљења који је посвећен дедуктивном закључивању, што наводи на закључак да управо овај однос треба да буде предмет неких будућих истраживања како би се што прецизније утврдила његова природа, а самим тим и практична примена у наставном процесу била од већег значаја.

Резултати квалитативног истраживања су у потпуности потврдили да критичка свест о језику није довољно развијена код већине студената и да студенти нису упознати са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка.

Добијени резултати упућују на закључак да студентска популација појам језик углавном доживљава искључиво као средство комуникације и да их треба додатно едуковати како такве појмове доживети у другачијем контексту. С друге стране, неопходно је нагласити да постоји врло развијена свест студената – учесника квалитативног дела истраживања о корисности енглеског језика као средства глобалне комуникације и нарочито схватање енглеског језика као компетитивне предности на тржишту рада.

Охрабрујуће је интересовање студената за природу односа језика и друштвених феномена што ауторку наводи на помисао да треба понудити више курсева, из домена социolingвистике и критичке педагогије, студентима који нису филолошких усмерења пошто овај рад доказује да су они веома заинтересовани за такву проблематику или макар конципирати курикулум на начин да се неколико недеља у току семестра посвети овој и сличним темама у оквиру курсева страних језика који би неупитно подстакли и развој критичког мишљења, што је у складу са образовном политиком великог броја земаља. У том контексту, неопходно је утврдити какав однос наставници страних језика имају о овој теми,

да ли сматрају да су довољно обучени за примену наставних метода које би подстакле критичко мишљење на часовима и да ли су им доступни одговарајући ресурси за спровођење оваквих замисли у дело.

Један од најзначајнијих закључака овог истраживања, али и рада у целости јесте чињеница да студенти енглески језик доживљавају као ресурс вредан учења, као огромну компетитивну предност која ће им омогућити лакше запослење, стручно усавршавање или уопштено гледано, високо место на друштвеној лествици, што само по себи не мора нужно бити окарактерисано као негативно. С друге стране, они готово уопште не преиспитују разлоге који су довели до оваквог статуса енглеског језика – незаменљивог алата на тржишту знања, нити размишљају о евентуалним последицама таквог статуса по друге језике и образовање у целини.

Кључне речи: критичко мишљење, постигнуће у учењу страних језика, критичка педагогија

Научно поље: наука о језику

Уже научно поље: критичка примењена лингвистика, социолингвистика, критичка педагогија

УДК:

Abstract

Setting off from the concept of critical thinking and its increasing presence in the context of foreign language learning, the subject of this research was the nature of the relationship between critical thinking ability and the success rates of English language acquisition. The small body of work dealing with this topic in the Republic of Serbia and in the region proved to be a special challenge.

The aim of this doctoral dissertation is to examine the correlation between the critical thinking skills of students taking university-level language courses while majoring in a different degree and their success in language learning modeled on similar research conducted in other academic settings. A further aim of this dissertation is to identify students' abilities to critically analyze concepts such as linguistic imperialism, the concept of English as a global language, and its role in promoting neoliberal values, in order to contribute, in the long term, to increasing student autonomy. The overall objective of this dissertation is to be able to transform foreign language classrooms into spaces of social emancipation, that is, spaces for the development of socially aware individuals able to reflect on the society in which they live and to participate in its change.

The first part of the dissertation presents an in-depth look at the phenomenon of critical thinking and its impact on foreign language learning, as well as an overview of previous research and conclusions on the role of critical thinking in education in general, and in foreign language teaching in particular. Significant correlations of critical thinking skills with other variables such as intelligence, age, gender, academic performance, socioeconomic factors, and personality traits are presented. Theoretical concepts relevant to the analysis conducted are also presented, including: language ideologies, linguistic imperialism, English as *lingua franca*, linguistic genocide, and neoliberal tendencies in education.

In accordance with the set goals and hypotheses, the research was conducted on a representative sample of the student population of Singidunum University in Belgrade.

For the purposes of this scientific research, the Cornell Critical Thinking Test was used as an instrument to measure the critical thinking skills of the students participating in the research. In the context of analyzing this relationship, it seemed reasonable to conduct a qualitative research, in the

form of a focus group, with the aim of establishing the students' critical awareness of the social phenomena that surround them, and above all, of the phenomenon of English, its status and importance in the globalized world as well as its impact on social order and education.

The results of the quantitative study confirmed that there is a strong correlation between students' critical thinking abilities and their abilities to learn foreign languages, and that better critical thinkers are far more successful in learning foreign languages. The correlation between the success rates of English language learning and the critical thinking test section devoted to deductive reasoning proved particularly significant. It suggested that this relationship should be the subject of additional future research to determine its nature as accurately as possible so that its practical application in the teaching process is of greater importance.

The results of the qualitative research fully confirmed that critical language awareness is not sufficiently developed in most students. The results further indicated that students are not familiar with the impact of language/discursive practices on the creation and maintenance of particular social practices and order.

The results indicate that the student population generally perceives the term "language" exclusively as a means of communication and that they should be further educated on how to understand such concepts in a different context. On the other hand, students' highly developed awareness on the usefulness of English as a means of global communication and especially on the understanding of English as a competitive advantage in the labor market, must be emphasized.

Students' interest in the nature of the relationship between language and social phenomena is encouraging, which leads the author to believe that more courses in sociolinguistics and critical pedagogy should be offered to non-language majors students, as this paper proves that they are very interested in such issues. An alternative would be to design a curriculum by devoting a few weeks during the semester to this and similar topics within foreign language courses. These methods would undoubtedly encourage the development of critical thinking, which is in line with educational policies in many countries. In this context, it is necessary to determine foreign language teachers' views on this topic, whether they feel that they have been sufficiently trained to apply teaching methods that would encourage critical thinking in the classroom, and whether they have the appropriate resources to put such ideas into action.

One of the most significant findings of this research, but also of the work as a whole, is the fact that students perceive English as a resource worth learning, as a huge competitive advantage. Speaking the language will enable them to find employment, develop professionally or, generally speaking, afford them a higher place on the social ladder. On the other hand, they do not at all question the reasons that led to this status of English - an indispensable tool in the knowledge market, nor do they consider the possible consequences of such status for other languages and education as a whole.

Key words: critical thinking, achievement in foreign language learning, critical pedagogy

Scientific field: language science

Scientific subfield: critical applied linguistics, sociolinguistics, critical pedagogy

UDC:

Садржај

1. Увод	15
1.1 Предмет истраживања	15
1.2 Циљ истраживања, хипотезе и очекивани резултати	18
1.3 План рада и методе истраживања	19
2. Теоријски оквир и термилошка разматрања	21
2.1 Енглески језик као глобална лингва франка	21
2.2 Зашто је баш енглески језик постао глобално средство комуникације?	22
2.2.1 Географско - историјски разлози	25
2.2.2 Социо - културолошки разлози	27
2.3 Енглески језик и интернет	28
2.4 Језички империјализам	30
2.4.1 Језичка људска права	32
2.5 Да ли енглески језик данас угрожава опстанак других језика?	33
2.6 Вишејезичност и језичке образовне политике	35
2.7 Енглески језик у школском систему Србије	37
3. Основна начела критичке педагогије	38
3.1 Критичка педагогија и језик	40
4. Критичко мишљење	41
4.1 Дедуктивно мишљење	44
4.2 Уџбеници који промовишу критичко мишљење у настави страних језика	46
5. Корнелов тест критичког мишљења	50
5.1 Корнелов тест критичког мишљења, ниво X и ниво Z – значајне корелације са другим варијаблама: интелигенција, узраст, пол, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности	52

5.2	Процес добијања дозволе за коришћење Корнеловог теста критичког мишљења	55
5.3	Преглед ранијих истраживања односа способности критичког мишљења и успеха у учењу језика.....	56
6.	Методологија истраживања	65
6.1	Структура узорка истраживања	66
6.1.1	Узорак истраживања за квантитативну анализу – Корнелов тест критичког мишљења.....	67
6.1.2	Узорак истраживања за квалитативну анализу – Фокус група	69
6.2	Истраживачки поступци и технике.....	72
6.2.1	Корнелов тест критичког мишљења	72
6.2.2	Фокус група.....	73
7.	Резултати и дискусија резултата научног истраживања.....	74
7.1	Резултати и дискусија односа између способности критичког мишљења и успеха у усвајању језика – квантитативна анализа	74
7.2	Резултати и дискусија способности критичког промишљања друштвених феномена у контексту енглеског језика – квалитативна анализа	90
7.2.1	Анализа одговора добијених у оквиру фокус групе	91
8.	Педагошке импликације	97
8.1	Ограничења и препреке у истраживању.....	97
8.2	Смернице и препоруке за даља истраживања.....	98
8.3	Допринос рада даљим научним истраживањима	100
9.	Закључак	101
10.	Литература.....	104
11.	Прилози.....	114
11.1	Прилог 1. Корнелов тест критичког мишљења.....	114

11.2	Прилог 2. Транскрипција фокус групе.....	150
11.3	Прилог 3. Изјава о ауторству	179
11.4	Прилог 4. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада 180	
11.5	Прилог 5. Изјава о коришћењу	181
12.	Биографија ауторке.....	182

1. Увод

1.1 Предмет истраживања

Предмет истраживања овог рада је, с једне стране, испитивање односа између способности критичког мишљења и успеха у учењу страног језика, а с друге стране, утврђивање критичке свести студената о енглеском језику као глобалном *lingua franca* и критичком промишљању овог феномена, као и последица које такав статус енглеског језика има на промовисање одређених језичких и ширих друштвених идеологија, како на глобалном плану тако и у нашој средини. Намера је да се испита да ли су студенти у стању да овај феномен критички анализирају и повезују са другим друштвеним, културним и политичким факторима, што је у складу са општим циљем ове дисертације, а то је анализирање могућности повећања ученичке аутономије, формирање ученика способних да анализирају и критикују идеје, повезују знања из различитих области, критички промишљају како о сврси свог учења тако и о својој улози у друштву.

С обзиром на статус енглеског језика као глобалног језика и његову распрострањеност и значај како у образовном систему Србије, тако и у читавом свету, ауторка овог рада жели да утврди да ли су и у којој мери студенти у Србији свесни статуса енглеског језика у савременом свету, као и да ли имају критички однос према њему. Значај развијања критичке свести о језику посебно долази до изражаја када се узме у обзир чињеница да је од осамдесетих година двадесетог века веома популаран либерални педагошки приступ, познат као студент у центру учења¹. У оквиру овог приступа, студенти су константно охрабрени да се изразе на различите начине, подстиче се индивидуалност и различитост, лични напредак сваког појединца; речено терминологијом критичке анализе дискурса, студент добија моћ. Стављањем критичког мишљења у центар наставног процеса, трансформише се традиционална улога наставника. Влаховић сматра да сви облици активне наставе имају изузетан потенцијал за развој критичког мишљења у наставном процесу. У концепту активне наставе, улога особа које управљају наставним процесом се мења, и од доминантне прелази у улогу сарадника у учењу (Влаховић, 2010). На тај начин се стварају услови да ученици решавају проблеме, доносе различите одлуке и повезују знања и информације, чиме стичу могућност да боље разумеју оно што уче.

Ауторка овог рада је заинтересована да утврди колико су студенти у Србији упознати са појмовима као што су енглески као глобални језик, језички империјализам и улога енглеског језика у промовисању неолибералних вредности у капиталистичком друштву с једне стране и колико могу критички да анализирају поменуте појаве, с друге стране, с обзиром да се учионице данас схватају као контекст у коме студенти анализирају стварност са циљем учествовања у њеном мењању.

Присутан је тренд редефинисања примарне улоге образовања. Две су супротстављене идеје како обновити образовање, истовремено и као праксу и као скуп политика (Apple, 2001: 1). Из перспективе критичке примењене лингвистике, учење језика је на веома комплексан начин повезано са социјалним и културним факторима. Како оне нису „свет за себе“, практичне активности које се одвијају у учионицама у којима се учи језик теже и ка

¹ Енг. оригинални термин је *student - centered learning approach*

својеврсној промени и модификацији идентитета ученика (Pennycook, 2001: 150). Учионице треба посматрати као важан део социјалне и економске политике државе. Сам избор енглеског језика као страног неретко значи и прихватање глобалног економског и политичког поретка у коме се енглески језик сматра првим и најзначајнијим језиком међународне комуникације.

У данашњем, глобализованом свету, пред студенте се постављају све већи захтеви, са циљем да, након завршетка студија, буду што компетитивнији на тржишту рада. Осим познавања страних језика и информатичке писмености, један од кључних захтева је способност критичког мишљења. Поменути захтеви јасно осликавају неолиберални капитализам у образовању који вреднује, анализира и одређује приоритете и стратегије образовне политике у односу на тржиште. Треба имати на уму да неолиберализам, као доминантна друштвена идеологија у већем делу света, није усмерена само на економска кретања, већ је веома присутна у креирању образовних политика. Пошто неолиберализам заговара „снажну афирмацију тржишта као најефикаснијег економског средства“ (Берош, 2018: 11) заговорници овог приступа сматрају да тржишту треба препустити организацију високог образовања – очигледна је приватизација високог школства као и гашење непрофитабилних студијских програма, односно, основни циљ образовања је задовољење потреба тржишта рада. Наиме, „у средишту реформских настојања су стављене потребе тржишта рада, тј. образовање за запошљивост док идеја друштвене правде и достојанственог живота за сваког појединца има маргиналну улогу и то само онда када се (готово апологетски) спомињу хуманистички аспекти образовања“ (Берош, 2018: 13).

Упркос свему наведеном, чињеница је да се многе земље труде да примене неолибералне тенденције у образовању, надајући се последично и економском бољитку.

Неколико студија које су спроведене у земљама погођеним економском кризом, а које су имале за циљ да утврде разлоге високе стопе незапослености становништва, утврдиле су да су управо критичко мишљење и знање енглеског језика оно на чему послодавци инсистирају (Rashid & Hashim, 2008: 374).

С друге стране, Епл овакве струје у образовању назива економским модернизаторима који желе да економија буде у центру образовне политике, а циљеви образовања утемељени на блиским везама између школовања и плаћеног рада, наглашавајући повезаност школа са тржиштем, посебно глобалним, капиталистичким тржиштем. Епл поставља веома значајно питање: „Каква је природа односа културе, моћи и економије, с једне стране, и образовања и друштва у целини, с друге стране?“ (Apple, 2001: 5). Никако се не да закључити да се све може и треба објаснити/оправдати економским разлозима, а с друге стране, не можемо у потпуности ни занемарити значај економских фактора и њихов утицај на образовање данас – наивно је и претпоставити да класни односи у друштву не постоје или да економија не утиче на креирање образовних политика – овакав став Епл назива „потпуно романтичном позицијом“ (Apple, 2001: 5).

Коларић се слаже да постоје две струје у образовању – „једна, која је, услед слабљења националних држава и јачања глобалистичких и корпорацијских дискурса, довела до промене схватања универзитета и образовања, и друга, која позива на одбрану високог образовања од захтева тржишта и тзв. маркетинга знања“ (Коларић, 2013: 93).

Ауторка овог рада жели да испита евентуалну повезаност способности критичког мишљења студената и њихове успешности у усвајању језика што представља и предмет овог рада. Ова повезаност је, уколико постоји, чини се, недовољно истражена у нашој академској средини. Такође, занимљиво је утврдити да ли повезаност способности критичког мишљења

студената и њихове успешности у усвајању језика утиче на способност критичког промишљања друштвених феномена уопштено, а посебно феномена везаних за језик. Једна студија спроведена на универзитету у Малезији, на пример, показала је да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и успешности у усвајању језика (Rashid & Hashim, 2008).²

Због свега горе наведеног, ауторка овог рада сматра да је однос способности критичког мишљења и успешности у учењу језика тема која је вредна истраживања.

² Детаљније о овој студији у поглављу 5.3.

1.2 Циљ истраживања, хипотезе и очекивани резултати

Циљ овог истраживања јесте да се испита повезаност способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу језика по узору на слична истраживања обављена у другим академским срединама (Rashid & Hashim, 2008; Rezaei, Derakhshan & Bagherkazemi, 2011; Sanavi & Tarighat, 2014; Tsui, 2002; Brumfit, Myles, Mitchell, Johnston & Ford, 2005). Очекује се да се иста корелација докаже између критичке свести о језику и аутономије у учењу. Циљ овог истраживања, такође, јесте да се утврди способност студената да критички анализирају појмове као што су језички империјализам, концепт енглеског језика као глобалног језика и његову улогу у промовисању неолибералних вредности, како бисмо, дугорочно гледано, допринели повећању ученичке аутономије и препознавању значаја плурилингвизма у савременим европским друштвима у складу са званичном политиком Европске Уније³ која бројним документима и законима промовише вишејезичност.⁴ Општи циљ ове дисертације јесте могућност претварања учионица страног језика у још један простор друштвене еманципације, односно, простор за развој друштвено освешћених појединаца, способних да промишљају о друштву у којем живе и да учествују у његовој промени.

Ауторка овог рада очекује да се постављене хипотезе након реализованог истраживања умногоме потврде:

- Претпоставља се да постоје значајне разлике у степену развоја критичке свести о језику код студената.
- Претпоставља се да већина студената није упозната са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка. Студенти су упознати са појмовима, али нису у стању да их критички анализирају.
- На основу доступних истраживања, спроведених у другим академским срединама (Rashid & Hashim, 2008; Rezaei, Derakhshan & Bagherkazemi, 2011; Hosseini et al, 2012; Ishikawa, 2017; Grosser, 2013; Elder & Paul, 2004; Gao, 2013), претпоставља се да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу језика.
- Претпоставља се да су они студенти који поседују способност критичког мишљења успешнији у учењу језика.

³ Ауторка наглашава да је Европски Савет често на удару критике као неолиберална институција која је бројним документима, као што су *The Threshold Level* и *The Common European Framework of Reference for Languages*, значајно променила начин предавања/учења страних језика и утицала на темпо ових промена; велики је утицај на националне језичке политике не само у Европи већ у читавом свету (Mitchell, 2006; Bogi, 2018). Неки аутори потенцирају савезништво између Заједничког европског референтног оквира за језике и профита у језичком образовању у добу неолиберализма (Littlejohn, 2012).

⁴ Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007; White Paper on Intercultural Dialogue, 2008.

1.3 План рада и методе истраживања

У првом делу дисертације детаљно ће бити представљен феномен критичког мишљења и његов утицај на учење језика. Дисертација нуди преглед ранијих истраживања и закључака на тему улоге критичког мишљења у образовању уопште, а посебно у настави страних језика. Осврнућемо се и на најважније правце и резултате истраживања из области критичке примењене лингвистике, а представићемо и друге концепте важне за анализу коју намеравамо да спроведемо, као што су: језичке идеологије, језички империјализам, енглески као *lingua franca*.

Након теоријског дела, у раду се представља истраживачки део дисертације. У складу са постављеним циљевима и хипотезама, истраживање је спроведено на репрезентативном узорку студентске популације Универзитета Сингидунум у Београду.

За потребе овог научног истраживања, користићемо Корнелов тест критичког мишљења⁵ као инструмент за мерење способности критичког мишљења студената који учествују у истраживању. Определили смо се за овај тест пошто се ради о стандардизованом тесту који су осмислили Енис, Милман и Томко (Ennis, Millman & Tomko, 1985), а који се заснива на концептуалној дефиницији критичког мишљења као „процеса рационалне одлуке у шта веровати и шта урадити“ (Rashid & Hashim, 2008: 375). Овај тест се, последњих неколико деценија, широм света користи приликом одабира кандидата за упис на мастер студије као и приликом запошљавања.

Како би добијени резултати били веродостојни, ауторка је тест превела на српски језик и културолошки прилагодила за потребе истраживања. Тест се састоји од 76 питања, а предвиђено време за израду је 50 минута. Успех студената у учењу енглеског језика ће бити квантитативно изражен оценом из предмета Енглески језик (подаци добијени из информационог система Универзитета Сингидунум). Овај део истраживања захтева квантитативну анализу података са њеном детаљном дескрипцијом.

Осим теста, који ће бити дистрибуиран студентима, истраживање подразумева и технику фокус групе која је једна од најчешћих техника квалитативних истраживања. Фокус група представља дискусију на одређену тему, која се одвија на неформалан начин, у групи од шест до дванаест учесника, окупљених да би изразили своја мишљења и идеје. Свака дискусија се снима. Предност фокус групе је могућност подстицања појединачна на дубље и детаљније размишљање о својим веровањима, ставовима и мишљењима, као и студија учесника у природном, свакодневном окружењу. Како је већ наведено, један од циљева овог истраживања јесте да се утврди постојање развијене критичке свести о језику код студената, учесника истраживања.

Из перспективе критичке примењене лингвистике, језик није само средство комуникације већ пракса која конструише начине на које студенти разумеју, пре свега, сами себе, а затим и друштвено – политичко окружење и на крају, чињеницу да учење језика представља наду у светлију будућност (Norton & Early, 2014). У оквиру фокус групе, утврдиће се да ли су студенти упознати са горе поменутиим појмовима: енглески као глобални језик, његова улога у неолибералном, капиталистичком друштву, језички империјализам и сл. И да ли се и у којој мери, критички односе према тим појмовима,

⁵ Енг. оригиналан термин је *Cornell Critical Thinking Test (CCTT), Level X*

односно, да ли су у стању да их критички анализирају и повезују са другим друштвеним, културним и политичким факторима, што је у складу са општим циљем ове дисертације, а то је анализирање могућности повећања ученичке аутономије, формирање ученика способних да анализирају и критикују идеје, повезују знања из различитих области, критички промишљају како о сврси свог учења тако и о својој улози у друштву, како је већ раније и наведено.

2. Теоријски оквир и термилошка разматрања

2.1 Енглески језик као глобална лингва франка

Енглески језик је данас далеко прерастао оквире своје непосредне језичке заједнице и постао много шире средство општења између представника различитих језика (Бугарски, 1995:60), односно, представља лингва франка тип језика (Seidlhofer, 2011; House, 2003; Jenkins, 2007). Сматра се да енглески језик данас има између 320 и 380 милиона говорника (Crystal, 2003: 61). Међутим, уколико се узме у обзир број говорника којима енглески није матерњи језик, већ га употребљавају као други језик (English as a Second Language, тј. ESL), који у њиховим заједницама има неку меру званичног статуса или се неформално користи у међуетничкој комуникацији (Бугарски, 1995:43), односно, постао је важан део друштвеног поретка и званичних институција, број говорника енглеског језика је између 300 и 500 милиона (Crystal, 2003: 61). Овај број би се даље значајно увећао урачунавањем оних који енглески језик уче као страни (English as a Foreign Language, тј. EFL) и достигао чак милијарду говорника (Crystal, 2003: 61). У овом случају, енглески језик нема никакав званични статус, већ се изучава у школама и другим установама за учење страних језика.

Термин енглески као лингва франка преферира Барбара Зајдлхофер (Seidlhofer, 2001), док се термини као што су енглески као средство интеркултуралне комуникације (Meierkord, 1996) и енглески као интернационални језик (Jenkins, 2007) такође користе у литератури.

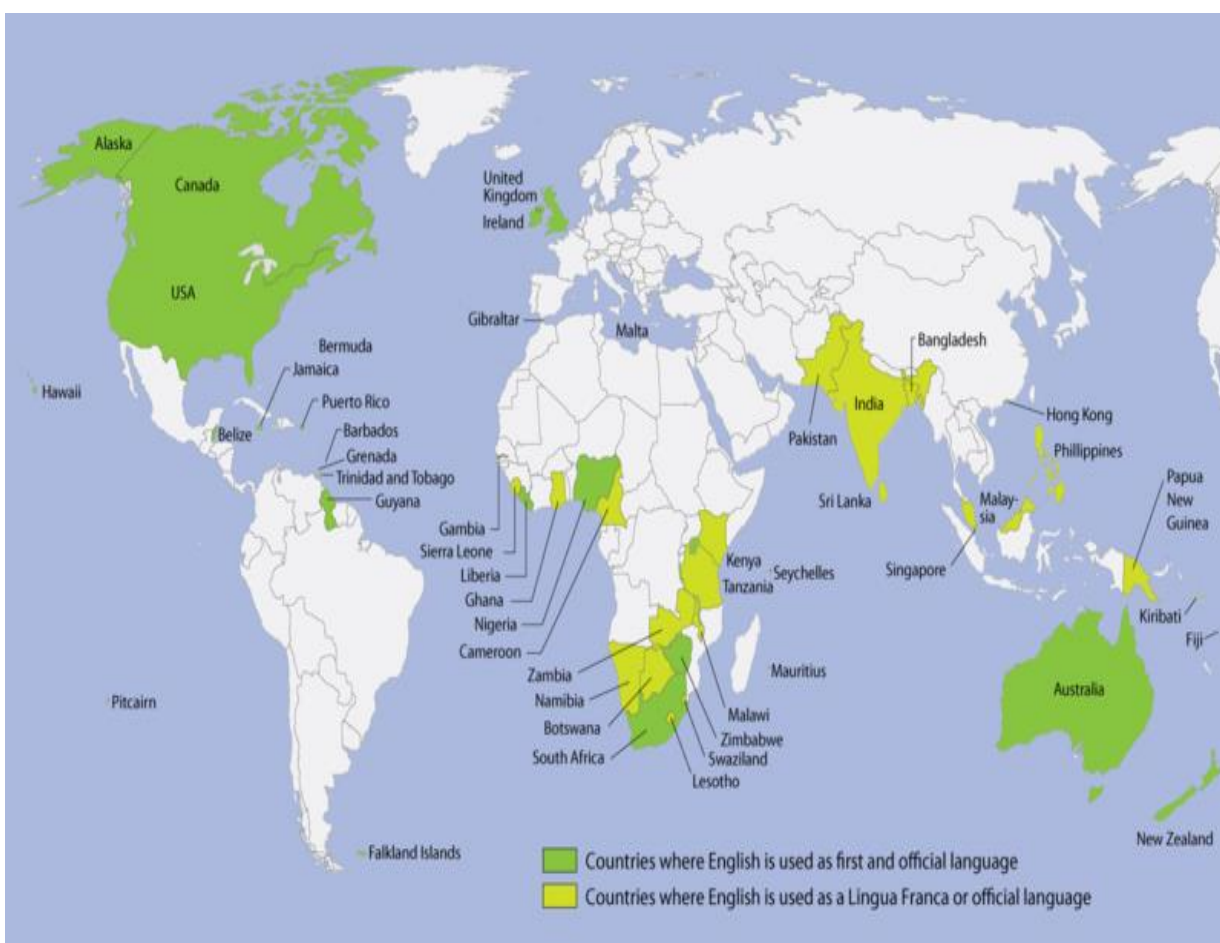
Енглески као лингва франка (ЕЛФ) је варијетет енглеског језика који одступа од стандардне варијанте британског или америчког енглеског језика и користи се и подучава у интернационалном контексту при чему су актери промена сами говорници којима он није матерњи језик. Приписује му се функција помоћног, неутралног језика којим се у међусобној комуникацији служе говорници различитог порекла. Осим тога, посматра се и као независни варијетет енглеског језика који има своје особености на нивоу лексике, граматике и прагматике у односу на стандардне варијанте енглеског језика (Ошмјански, 2014: 13).

Према Кристалу, немогуће је зауставити кретање језика од тренутка када он стекне глобални статус. Кристал тврди да глобални језик није одређен бројем људи који га говори, већ је његова одредница ко су људи који га употребљавају (Crystal, 1997:7) што нас доводи до закључка да је ова дефиниција глобалног језика, пре свега, одређена економском, технолошком и културном моћи његових говорника, без обзира на њихов број. Развојем интернета, којим доминира енглески језик, учвршћује се његова позиција као најважнијег средства међународне комуникације (Crystal, 2006).

Многи аутори, као што је Пеникук (Pennycook, 2001), сматрају да енглески језик угрожава опстанак и развој других језика, иако не умањују његов значај и корисност у глобализованом свету.

2.2 Зашто је баш енглески језик постао глобално средство комуникације?

Енглески језик као матерњи језик говори огроман број људи у Сједињеним Америчким Државама, Канади, Великој Британији, Аустралији, Новом Зеланду, Јужној Африци итд. Међутим, становници много већег броја држава говоре шпански као матерњи језик, тако да број говорника, односно број држава у којима се одређени језик говори као матерњи није једини и најважнији услов да тај језик стекне статус глобалног језика. Језик који претендује да постане глобални језик мора добити повлашћени, односно специјални статус и у већини других држава, а управо је такав случај са енглеским језиком. Енглески као други језик је у службеној употреби у преко седамдесет земаља, као што су Сингапур, Гана, Нигерија и Индија.⁶ Међутим, у оним државама у којима енглески језик нема статус другог језика, односно није у службеној употреби, поред матерњег језика, у образовним институцијама, правосуђу и медијима, један од приоритета је учење енглеског језика као страног језика. Енглески је данас језик који се у преко сто земаља учи као први страни језик, нпр. у Русији, Кини, Бразилу, Шпанији итд.⁷

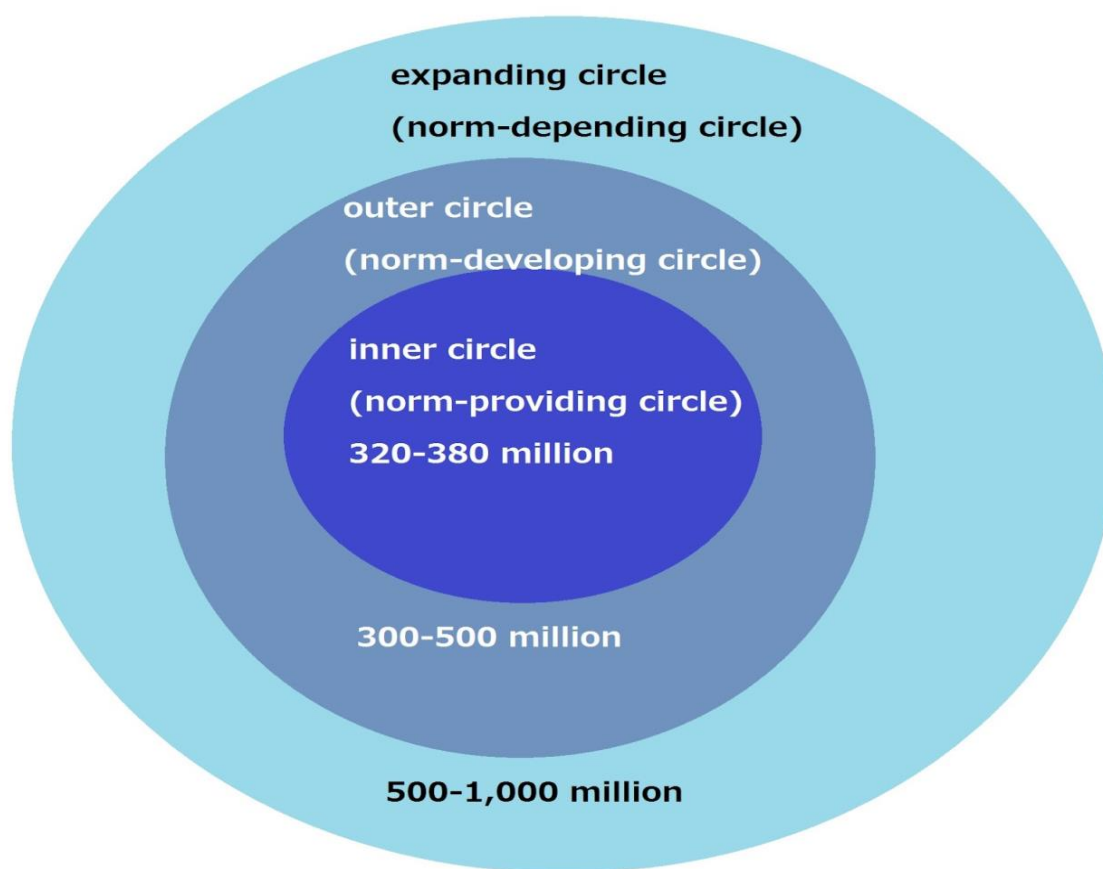


Слика 1. Енглески језик у свету (Преузето са <https://sites.google.com/site/withflyingcolours/>)

⁶ Комплетна листа земаља у којима енглески језик има статус другог језика се може погледати у Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, CUP, p. 62-65.

⁷ Детаљније о земљама у којима се енглески језик учи као први страни језик у Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, CUP, p. 4-5.

Седамдесетих година двадесетог века лингвисти су покушали да објасне ширење енглеског језика помоћу троделног геополитичког модела. Три су главне формулације овог модела, око чије поделе нема неслагања, већ је само различити аутори другачије терминолошки посматрају. Подела је извршена по територијама. У овом раду, ауторка је користила терминологију коју предлажу Кверк, Гринбаум, Лич и Свартвик, аутори Граматике савременог енглеског језика из 1972.године.⁸ У питању су термини који су у овом поглављу већ поменути: говорници енглеског језика као матерњег, говорници енглеског језика као другог и говорници енглеског језика као страног језика. Барбара Странг користи термине А, Б и Ц говорници енглеског језика⁹, док индо - амерички научник Кахру предлаже термине припадници унутрашњег, припадници спољашњег и припадници круга који се шири. У литератури се често наводи управо Кахруов модел Три концентрична круга из 1988. године како би се илустровало ширење енглеског језика и повећање броја његових говорника.¹⁰



Слика 2. Кахруов модел Три концентрична круга (Преузето са сајта <https://varietiesofenglishsite.wordpress.com/>)

⁸ Детаљније у Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G & Svartvik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English*, Longman Group LTD.

⁹ Детаљније у Strang, B. (1970). *A History of English*. London: Methuen.

¹⁰ Детаљније у Kachru, B.B. (1996). World English: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*. v. 30, n. 2, p. 135-155.

Важно је напоменути да се од времена настанка поменутог језичког модела, број говорника трећег круга, односно круга који се шири, драстично повећао, што је нужно довело до стварања повољних услова за трансформацију енглеског језика у лингва франка, односно до мењања језика, независно од језичких норми и правила употребе језика који важе за говорнике из првог, односно, унутрашњег круга. Даљи тренд ширења, а уједно и промена којима ће бити изложен енглески језик, никако не можемо предвидети, са чиме се слаже и Фергусон: „Не можемо знати шта будућност доноси. У једном тренутку, ширење енглеског језика може бити заустављено, и неки други језици могу заузети његово место, али за сада, не постоје индиције да ће се тако нешто ускоро десити“ (Ferguson 2006: 16).

У овом контексту, када се поставља питање колико је примерено очекивати да се говорници трећег круга у свакој ситуацији придржавају свих језичко - структуралних норми које важе за говорнике првог круга, односно, оне којима је енглески матерњи језик, занимљиво је осврнути се на само порекло речи лингва франка. Термин лингва (*lingua*) потиче из латинског језика и значи језик, док термин франка (*franca*) потиче из старофранцуског и значи слободан. Викор објашњава да термин франка можемо разумети као слободан у смислу „неприпадања и неповезаности са одређеним земљама и говорницима“ (Vikør, 2004: 329), из чега произилази да енглески језик данас не припада само говорницима којима је он матерњи језик. Као што примећује Видоусон, енглески језик као лингва франка је ослобођен националног “поседовања“, што је опет условило настанак међународне улоге енглеског језика - као глобалног лингва франка језика (Widdowson, 1994. у Дука, 2014: 28).

Према Кристалу, не постоји ништа толико фасцинантно у енглеском језику да би се таквом брзином раширио. Међутим, постоји само један разлог због чега одређени језик постаје глобални језик, а то је моћ људи који га говоре. Разлози попут лакоће усвајања језика, једноставности граматичких конструкција, одсуства флексије, одсуства граматичког рода, некадашње повезаности језика са културом или доминантном религијом, често се могу чути од ученика као одговор на питање зашто је енглески постао глобални језик.¹¹ Ниједан од ових аргумената нема упориште у лингвистици (Crystal, 2003). Ниједан од језика који су некада имали статус глобалног језика, као што су грчки, латински или хебрејски не задовољава горе наведене критеријуме. Међутим, оно што им је свима заједничко јесте моћ њихових говорника - политичка, војна, технолошка и културна моћ.

Два су главна разлога која су омогућила енглеском језику да постане глобални језик. Први је географско - историјски, а други је социо - културолошки.

¹¹ Више о одговорима студената на ово питање у поглављу 7.2.1. Анализа одговора добијених у оквиру фокус групе

2.2.1 Географско - историјски разлози

Под географско - историјским аспектом подразумевамо историјске околности које су позитивно утицале на ширење енглеског језика, пре свих насељавање Америке, почев од шеснаестог века. Иако су нови континент насељавали Шпанци, Италијани, Немци, Французи и Данци, а не само Британци, енглески језик их је све повезивао и био „један од одлучујућих фактора у очувању националног јединства у периоду велике културне разноликости“ (Crystal, 2003: 36). Почев од осамнаестог века, енглески језик се шири и на јужну хемисферу насељавањем Аустралије. Поново, било је досељеника из свих делова света, али огромну већину чинили су досељеници из Лондона и околине и из Ирске, те се самим тим, енглески језик, од самог почетка, наметнуо као главно средство комуникације. Уследило је насељавање Новог Зеланда и Јужне Африке. У деветнаестом веку, тачније 1822. године, енглески језик добија официјелни статус и постаје језик званичних институција у Јужној Африци. Енглески језик се, путем колонијалне политике, проширио и на остале делове Африке, нарочито западни део континента - Гану, Нигерију итд. Никако не смемо заборавити статус који енглески језик има у Јужној Азији, пре свега у Индији. Док је земља била под колонијалном влашћу Велике Британије, до добијања независности 1947. године, енглески језик је већ увелико постао језик администрације и образовних институција.

Дакле, под географско - историјским аспектом се пре свега мисли на колонијалну моћ Велике Британије, која је достигла врхунац крајем деветнаестог века, на Индустријску револуцију и чињеницу да је Британија током читавог деветнаестог века била називана „радионицом света“¹² због изузетно развијене текстилне и рударске индустрије, као и на појаву Сједињених Америчких Држава, као водеће економске силе у двадесетом веку.

Оно што је за ауторку овог рада много важније од политичких и историјских фактора који су утицали на то да енглески језик постане глобални језик јесу њихове језичке последице које су биле далекосежне. Нова терминологија која прати индустријски, научни и технолошки развој земље улази у језик, а што је још важније, за оне који нису становници Британских Острва, а желе да се успешно укључе у процес индустријализације, непходан и први услов је знање енглеског језика. Почетком двадесетог века, Америка преузима улогу водеће економске силе од Велике Британије. Сједињене Државе су, такође, постале веома популарно одредиште за научнике из целе Европе (између осталих, и за Николу Теслу). Према Кристалу, чак половина свих научно - технолошких истраживања у периоду од 1750. до 1900. године написана је на енглеском језику (Crystal, 2003: 81). Приступ новим сазнањима био је готово у потпуности условљен познавањем енглеског језика. Свакако је оваквом статусу енглеског језика изузетно допринео и развој саобраћаја, пре свега железнице, као и развој комуникационих средстава, телеграфа и телефона. Ако овоме придодемо и чињеницу да су Њујорк и Лондон крајем деветнаестог века постали главни банкарски центри, јасно је да је не само приступ знању, већ и приступ, условно речено, моћи, односно, инвестиционом сектору, био условљен познавањем енглеског језика.

Колико је енглески језик данас преузео примат у научним публикацијама и академским чланцима, независно од самог предмета истраживања, најбоље илуструје податак да је 90% информација у базама података, попут Индекса научног цитирања¹³, на енглеском језику или је преузето из часописа/рада/публикације написаних на енглеском језику (Truchot, 2002).

¹² Енг. оригинални термин „the workshop of the world“ налазимо у Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, CUP, p. 80.

¹³ Енг. оригинални термин Science Citation Index, SCI

Неспорне су предности енглеског као језика међународне академске комуникације¹⁴ – омогућава брзу размену знања и информација и олакшава научну комуникацију. Сличне су предности постојања лингва франка типа језика – енглеског језика као средства глобалне комуникације. Међутим, релативно ретко се поставља питање недостатака оваквог стања на међународној научној сцени и утицаја поменутог поретка на положај истраживача којима енглески језик није матерњи. Филиповић се пита да ли енглески као језик међународне академске комуникације треба схватити као „још једну последицу политике науке западних земаља која све научне парадигме других језика оставља на маргини глобалних хуманистичких и друштвених наука.“ (Филиповић, 2015: 368). Имајући у виду горе наведени податак - чак 90% информација у научним базама података је на енглеском језику, јасно је да се енглески као језик међународне академске комуникације може посматрати у контексту језичког империјализма или чак тзв. културног шовинизма пошто спречава да научно релевантне чињенице и истраживања презентована на другим језицима нађу пут до већег броја читалаца. Услов за „видљивост“ научних резултата, посебно у друштвеним наукама, постало је писати на енглеском језику (Филиповић, 2015). Последице оваквог стања су, пре свега, сматра Филиповић, често занемаривање тема од локалног/регионалног значаја као и већ поменута слаба видљивост научних резултата на другим језицима која бројне ауторе нагони да пишу искључиво на енглеском језику. Једно од решења које аутори (Филиповић, 2015; Филипи Матутиновић, 2011) предлажу јесте дигитализација значајних научних публикација на другим језицима која је предуслов за већу видљивост резултата научних истраживања у академским срединама као и постојање дигиталних преводилачких алата који би омогућили превод научног чланка од интереса за појединца иако је написан језиком којим он/она не говори.

Након Првог светског рата, статус енглеског језика као првог светског језика је додатно учвршћен пошто су некадашње немачке колоније у Африци, на Блиском Истоку и у Азији потпале под власт Велике Британије, Аустралије и Новог Зеланда, односно земаља где се енглески говори као матерњи језик.

Када је основано Друштво народа, потреба за тзв. лингва франка језиком је постала још израженија. Ова улога додељена је двама језицима – енглеском и француском језику. Друштво народа након Другог светског рата прераста у Уједињене нације, организацију која данас броји преко педесет различитих органа, програма и специјализованих агенција, а енглески језик је и даље један од службених језика ове организације. Огроман број међународних организација/лига/савеза итд. било да је реч о спорту, науци, култури, политици или економији за лингва франка језик бира управо енглески језик.¹⁵

¹⁴ Енг. оригинални термин English as an International Language of Scientific Publication

¹⁵ Према Кристалу, таквих организација је 1996. године било чак 12500, од чега 85% користи енглески као службени језик, чак и када је реч о организацијама ван Европе и Северне Америке, као што су African Association of Science Editors или Asian Amateur Athletic Association. Детаљно у Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, CUP, p. 86.-90.

2.2.2 Социо - културолошки разлози

Са појавом радија и телевизије само се додатно учвршћује позиција енглеског језика као првог светског језика. Како се индустрија забаве развијала, растао је и утицај енглеског језика. Уколико анализирамо филмску индустрију, на пример, лако се долази до закључка да готово да не постоји блокбастер снимљен на неком другом језику, осим на енглеском. Неки од најпознатијих филмова свих времена, као што су Ратови звезда, Титаник, Господар прстенова или филмови о Харију Потеру, који су имали огроман утицај на, нарочито млађу, публику, снимљени су управо на енглеском језику. Додела престижне награде Оскар, која се гледа широм света, је одувек била окренута филмским остварењима снимљеним на енглеском језику. Филмски критичар Д. Робинсон у Енциклопедији Британици наводи податак да су средином деведесетих година двадесетог века, Сједињене Америчке Државе контролисале чак 85% светског филмског тржишта (Robinson, 1995: 245, у Crystal, 2003: 100).

Поред филма, популарна музика је још један важан део индустрије забаве где је статус енглеског језика неприкосновен, нарочито у двадесетом веку. Многи људи широм света први контакт са енглеским језиком остваре управо путем популарних песама. Сматра се да ниједан други феномен није у тој мери и на такав начин утицао на распрострањеност енглеског језика, нарочито међу млађом популацијом, као што су то учиниле појаве Елвиса Преслија у Америци и Битлса и Ролинг Стонса у Великој Британији. Запањујући је податак да, од 557 најпопуларнијих поп састава у свету деведесетих година двадесетог века, чак 549, или 99%, пева искључиво или углавном на енглеском језику.¹⁶

¹⁶ The Penguin encyclopedia of popular music, 1990. edition

2.3 Енглески језик и интернет

У другој половини двадесетог века, осим већ поменутог историјско - политичког фактора који је умногоме утицао на статус енглеског језика као првог светског језика, а то је стицање независности некадашњих колонија, односно, формирање нових држава у којима енглески има специјални статус, још је један догађај одиграо круцијалну улогу у утемељењу оваквог статуса. Можемо га окарактерисати као, најпре научно - технолошки, а из ове перспективе гледано, и као социо - културни феномен – тзв. електронска револуција.¹⁷ Када је електронска револуција у питању, опет можемо цитирати Кристала и рећи да је “енглески био на правом месту (САД) у право време (седамдесете године двадесетог века)” (Crystal, 2003: 121).

Развој рачунара у двадесетом веку и непрекидно побољшавање њихових могућности се скоро у потпуности везује за америчко тле. Самим тим, кључна архитектура рачунара и најбољи софтвери се развијају у Сједињеним Америчким Државама.

Упркос неспорној чињеници да компјутерски језици нису исто што и природни језици, односно неупоредиво су рестриктивнији, не може се порећи да је матерњи језик програмера и хакера, који је углавном био енглески у овом периоду, имао огроман утицај. Први компјутерски оперативни системи аутоматски су користили енглески вокабулар и синтаксу, што се лако може видети из једноставног примера, као што је команда „Press any key when ready“¹⁸ коришћена у МС ДОС оперативном систему који је 1977. године развио Бил Гејтс у САД - у. Каснији оперативни системи такође недвосмислено показују утицај енглеског језика, мада данас постоје алтернативне опције и на другим језицима, као што су немачки и француски.

Почетком деведесетих година прошлог века, тежиште се померило са техничког на друштвени аспект интернета (Berners - Lee, 2000: 133) и самим тим, улога електронских медија све више долази до изражаја, а уједно се развијају и нови облици комуникације. Кристал се надовезује на ову тврдњу и дискутује како је интернет, у комуникацијском смислу, постао двосмерни медиј (Crystal, 2003). Његову примарну функцију, брзог и ефикасног проналажења неопходних информација, полако замењује функција стварања многобројних комуникационих ситуација, као што су електронска пошта, виртуелне играонице, виртуелне собе за ћаскање и небројене веб странице које нам пружају могућност не само да читамо текст и будемо пасивни примаоци информација, већ и да остављамо коментаре, пишемо блогове и на различите начине учествујемо у креирању интернет садржаја. Лако се да закључити да је „услед убрзаног протока информација електронским путем у контексту глобализације, дошло и до све интензивније употребе енглеског језика као страног“ (Ивић, 2007: 297).

Веома је важно напоменути да се интернет данас веома једноставно може користити управо за учење и усавршавање енглеског језика. Осим многобројних сајтова и веб страница¹⁹ које бесплатно нуде граматичка објашњења и вежбања корисницима интернета,

¹⁷ Енг. оригинални термин, *electronic revolution*, налазимо примарно код Кристала, у Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, и Crystal, D. (2006). *English and the Internet*.

¹⁸ Пример преузет из Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, CUP, p. 121.

¹⁹ Неки од најпознатијих сајтова за учење енглеског језика су <https://www.britishcouncil.rs/english/websites>, <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>, <https://www.oxfordonlineenglish.com/> и сл.

ту су и текстови, дијалози, квизови, укрштенице и сл. који нам омогућавају да побољшамо све језичке вештине - читање, писање, слушање па чак и говорење.

Ауторка овог рада је и сама приметила, у раду са студентима, колико се вештина говорења појединца може усавршити уколико, рецимо, студент редовно игра компјутерске игрице, са партнерима - познаницима из других земаља, што је чест случај, а комуникација се тада одвија искључиво на енглеском језику. Ученици у описаном контексту усвајају нову лексику и вежбају говорење на енглеском језику ослобођени анксиозности/треме/страха од грешака/стида због тога што знају мање/више од већине студената у групи и слично, а који евентуално могу осећати приликом похађања редовне наставе. Овакви, условно речено нови, видови усвајања језика, представљају својеврстан изазов и за професоре енглеског језика како да наставне методе и приступе учине што занимљивијим и иновативнијим и како да, на најбољи начин, у складу са постојећим наставним планом и програмом, користе информационе технологије у настави.

Веома је важно напоменути да мобилно учење ужива огромну популарност и по неким ауторима представља будућност учења језика. Нарочито се по популарности и учесталости коришћења издвајају мобилне апликације за учење језика. Сprovedено је неколико истраживања у нашој земљи са циљем да се утврди колико и на који начин средњошколци/студенти користе мобилне апликације за учење страних језика која су показала да би, без обзира што још увек не постоји установљена и тачно утврђена институционална подршка оваквом приступу учења страних језика, циљано осмишљене мобилне апликације могле осавременили наставни процес и унети разноликост и занимљивост по мери ученика (Гајић & Маенза, 2019).

Ако је развојем интернета свет постао глобално село, онда је језик којим његови становници говоре засигурно енглески (Crystal, 2003: 13).

Бугарски истиче да истинске равноправности са другим страним језицима и не може бити, јер је енглески толико напредовао да сада представља категорију за себе и, уз рачунар, представља не само неопходно средство, већ и симбол модерног начина живота и комуницирања (Бугарски, 2003). Енглески језик и употреба рачунара су данас неопходне компоненте образовања, нешто што се подразумева и без чега би било веома тешко, или немогуће, уклопити се у савремене токове живота.

Ауторку овог рада интересује колико су студенти у Србији упознати са чињеницом да је енглески језик данас лингва франка као и који су све фактори - политички, историјски и културни - утицали на то и на који начин, односно, да ли су у стању да критички промишљају овај феномен и његове далекосежне последице. Разговор вођен у оквиру фокус групе је дао веома интересантне одговоре на нека од ових питања. Показало се да је веза енглеског језика и интернета, односно развоја информационих технологија, за студенте најинспиративнија и најзанимљивија, што не треба да чуди имајући у виду колико су младе генерације усмерене на употребу рачунара у сваком сегменту живота.

2.4 Језички империјализам

Почев од осамдесетих година прошлог века, заговорници језичке екологије, као што су Филипсон и Скутнаб – Кангас (Phillipson, 1992; Skutnabb - Kangas, 2002), уводе термине језички империјализам, лингвизам и језички геноцид²⁰, како би означили доминацију језика великих светских сила над мање моћним и утицајним језицима, видевши језик као средство за успостављање и одржавање неравноправне расподеле моћи и ресурса (Радојевић, 2013: 2).

Постоје различити погледи и разумевања језичких политика у контексту глобалног ширења енглеског језика. Типичан представник, назовимо га, умереног приступа, је Дејвид Кристал, који се у својој књизи „Енглески као глобални језик“ залаже за комплементарност између подршке енглеском језику као глобалном средству комуникације с једне стране, и важности мултилингвизма, с друге стране (Crystal, 2003). Кристал истиче све предности постојања глобалног лингва франка језика, као што су несметана комуникација и путовања, приступ литератури, олакшано коришћење информационих технологија итд (Crystal, 2003). Аутор, с друге стране, не пориче значај очувања локалних култура и традиција и позива на очување угрожених језика. Пеникук нам иронично поручује, анализирајући Кристалово гледиште да, уколико пригрлимо овакав начин мишљења, „све што треба јесте да слаavimo универзализам, док се уједно трудимо да очувамо разноврсност“ (Pennycook, 2001: 56). По Пеникуку, овакво становиште је ништа друго до наивни, либерални идеализам, који су и предавачи енглеског језика широм света прихватили и који се огледа у мотоу највеће организације наставника енглеског језика који предају неизворним говорницима²¹ – оснажити ефикасно подучавање и усвајање енглеског језика широм света, а у исто време, поштовати језичка права сваког појединца. Пеникук овакво становиште не сматра адекватним, јер оно, као такво, не узима у обзир моћ енглеског језика и стога, неправедан однос између енглеског и локалних језика. Овакав поједностављен приступ, по коме би енглески требало да се користи у интернационалне сврхе, док би се матерњи језици користили у локалне сврхе, не узима у обзир далеко сложенији друштвени и политички контекст употребе језика (Pennycook, 2001). Аргументи у корист ширења енглеског као глобалног језика, док се наводно подржава развој и очување локалних језика има дугу традицију. Пре Кристала, овакав став заступао је Хогбен још 1963. године када је изнео тезу да је свету неопходан универзални, други језик и да је енглески идеалан кандидат за то место (Hogben, 1963). Пеникук дискутује како овакви ставови аутоматски утичу на то да се други језици перципирају као мање важни за учење у односу на енглески, што даље неминовно води ка маргинализацији локалних језика и култура (Pennycook, 2001). Пеникук истиче да се језички империјализам јавља када „енглески језик постаје чувар и носилац образовања, запошљавања, могућности за развијање пословања, као и популарне културе, при чему су изворни локални језици маргинализовани“ (Pennycook, 2001).

Филипсон Кристалов позитиван став према ширењу енглеског језика пореди са оним што познати јапански професор Јукио Цуда (Yukio Tsuda) дефинише као ширење енглеске парадигме, односно, некритичко прихватање капитализма и свих његових пропратних појава, идеологије модернизације, монолингвизма као правила, идеолошке глобализације и интернационализације, американизације и хомогенизације култура, лингвистички, културни и медијски империјализам (Phillipson, 1992: 274, у Pennycook, 2001: 58).

²⁰ Енг. оригинални термини су Linguistic Imperialism, Linguicism and Linguistic/Language Genocide

²¹ The Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)

Филипсон полемише о значајној улози у промовисању енглеског као глобалног језика бројних институција, пониклих на тлу Уједињеног Краљевства, на првом месту, Британског Савета, који, по сопственом признању, пружа пре свега идеолошку подршку концепту енглеског као супериорног и корисног, или боље рећи, незаменљивог језика у свим сферама живота у савременом друштву. Аутор наводи чињеницу да су Британци и Американци значајно улагали у промоцију енглеског језика, почев од педесетих година двадесетог века. Филипсон цитира Рудолфа Тројкеа (RudolphTroike), директора Центра за примењену лингвистику у Вашингтону. Тројке је 1977. године изјавио да је процес креирања америчке хегемоније значајно потпомогнут улагањем огромних финансијских средстава од стране владиних и приватних фондова у периоду од 1950 - 1970. године на ширење и промоцију енглеског језика коју оцењује као највећу потрошњу до тада везану за пропагирање једног језика (Phillipson, 2003: 74, у Ошмјански, 2014: 55). С друге стране, Филипсон истиче колико, без обзира на одређена новчана издвајања у сврху очувања етничких језика, лидери многих земаља у развоју (овде се превасходно мисли на афричке земље), нису довољно свесни важности промовисања и унапређења сопственог језика, као и значаја који језик има за културу, књижевност и генерално, наслеђе једног народа (Phillipson, 1996). Овај аутор такође износи неке невероватне податке као што је чињеница да огромна већина афричких писаца свесно бира да пише на енглеском, који разуме само један проценат локалног становништва, иако знају све афричке језике.

Пеникук се слаже са Филипсоном по питању језичког империјализма, али се пита да ли енглески као глобална лингва франка, што свакако јесте, својим статусом само одражава постојећи поредак или и на који начин утиче на његово креирање (Pennycook, 2001).

У овом контексту треба споменути и Холидеја (Holliday, 2015) и његову тврдњу да се као идеалан модел и наставник енглеског језика као страног представља искључиво изворни говорник енглеског језика што наноси велику штету неизворним говорницима – наставницима енглеског језика, како директно – неретко су дискриминисани приликом запошљавања, тако и индиректно – овакав став негативно утиче на њихово самопоштовање. Заправо, Холидеј се надовезује на рад Филипсона који сматра да је овакав супериорни наставник у виду изворног говорника комерцијални производ америчких и британских маркетиншких агенција а све у циљу промовисања енглеског језика као глобално незаменљивог производа (Phillipson, 1992, у Holliday, 2015: 9). Холидеј додаје да овакав став често прати погрешна претпоставка да они који не припадају тзв. западној култури „немају ни способности да мисле критички и одлучно“ (Holliday, 2015: 10). Уколико идеалног наставника који је изворни говорник енглеског језика замишљамо као припадника беле расе, онда се овај проблем може критички анализирати и са становишта расизма, односно, посматрати као (нео)расистичка идеологија (Holliday, 2015).

2.4.1 Језичка људска права

Уско повезана са језичким империјализмом су језичка људска права. Само је неколико стотина од близу седам хиљада језика у свету који уживају било који облик званичног статуса, а само говорници језика који имају званичан статус уживају сва језичка људска права (Skutnabb - Kangas, 1994: 12, у Pennycook, 2001: 64). Чак ни чувена Европска повеља о мањинским и регионалним језицима²² не обавезује чак ни државе потписнице документа на поштовање језичких права мањинских заједница. Повеља свакако промовише вишејезичност и подстиче потписнице да га подрже, али им оставља слободу приликом одабира мањинских заједница којима ће се језичка права признати и у ком обиму.

Да енглески као лингва франка не може бити неутралан у погледу културе закључује Роберт Филипсон, који иде корак даље и доводи у питање сам термин лингва франка. Наиме, чињеница да се енглески данас користи у многе сврхе заправо значи да се он може прецизније описати као *lingua economica* (језик корпоративног неолиберализма), *lingua emotiva* (везује се за Холивуд, популарну музику, потрошачко друштво и хедонизам), *lingua academica* (у образовању, на конференцијама и у научним публикацијама), *lingua cultura* (у књижевним текстовима изворних говорника намењеним за учење енглеског језика као елемент општег образовања), *lingua belica* ратова између земаља (везује се за агресију САД и њених следбеника у Авганистану и Ираку, као и присуство америчких база у стотинама земаља широм света) и на крају, *lingua americana* (који се односи на употребу енглеског језика широм света услед америчког економског, културног и војног утицаја (Phillipson, 2008: 250).

У контексту језичког империјализма, ауторка сматра да неизоставно треба споменути Канагараџа (Canagarajah, 1999) и његову књигу *Resisting Linguistic Imperialism in English*. Поменути аутор је свакако против некритичке употребе енглеског језика увек и свуда, што неминовно води ка доминацији, но с друге стране, не залаже се ни за апсолутно одбацивање енглеског језика, што би, по његовом мишљењу, само довело до маргинализације говорника или групе говорника. Канагараџ снажно подржава тзв. средње решење, односно критичко преговарање које би финално довело до оспособљавања говорника којима енглески није матерњи језик. „На овај начин, студенти би постали активни учесници и користили би енглески језик када и како они сами желе, а руководећи се сопственим тежњама, потребама и вредностима...не као робови, већ као учесници, креативно и критички“ (Canagarajah, 1999: 176).

²² Енг. оригинални термин The European Charter for Regional or Minority Languages, текст повеље доступан на сајту Савета Европе, <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

2.5 Да ли енглески језик данас угрожава опстанак других језика?

Питање да ли енглески језик данас мења и угрожава друге језике и на који начин постављено студентима у оквиру фокус групе са циљем да се утврди да ли и на који начин млади критички промишљају неке од актуелних појава у вези са језиком, дало је веома занимљиве и разнолике одговоре.²³ Већ на самом почетку дискусије, студенти су се поделили у две групе, од којих бисмо једну групу могли, условно речено, назвати језичким националистима, док се друга група залагала за употребу страних речи и израза, или барем није имала ништа против да се такве речи и изрази користе.²⁴ Чини се да је таква ситуација и у друштву данас уопштено говорећи. Док за једне „језичка глобализација представља подлогу за лексичко богаћење“²⁵, за друге је језик најважнији чувар идентитета једног народа, те са апсолутним неодобравањем гледају на позајмљивање речи из других језика, које, по њиховом мишљењу, мењају карактер језика у који улазе, и на крају, доводе до његовог уништења.

Наш лингвиста Ранко Бугарски не сматра да је српски језик данас угрожен упливом страних речи и израза, пре свега из енглеског језика (Бугарски, 2014). Шта више, сасвим је нормална, чак пожељна појава да језици који су у контакту, позајмљују једни од других, поготово уколико се ради о речима, најчешће стручним терминима, који до тада нису постојали у језику. Дакле, сасвим је у реду, наставља Бугарски, да „велики и развијени језици снабдевају мање етничке заједнице, односно њихове језике, појмовним и термилошким средствима неопходним за модерну цивилизацију“ (Бугарски, 2014: 2). Међутим, оно што је веома важно нагласити јесте да се преузимање страних речи и израза мора спроводити са мером и знањем а никако стихијски и хаотично, како нам се чини да је данас углавном случај. Бугарски сматра да, када се одређена страна реч преузме и прилагоди правилима српског језика, односно уђе у широку употребу, „она постаје потпуно равноправан елемент домаћег лексикона, па се временом и не осећа више као страна“ (Бугарски, 2014: 2), те би је било најбоље посматрати као домаћу реч страног порекла.

Улазак страних речи и израза у језик није појава новијег датума. Одувек су језици били у контакту, а уколико се осврнемо на новију историју Европе, лако се да закључити да се језици као што су грчки, латински, француски, шпански, немачки и енглески могу посматрати као језици даваоци, односно, они језици из којих је највећи број речи и израза преузет, углавном услед војне, политичке, културне и економске моћи народа који овим језицима говоре.

„Не одговара истини популарна представа о енглеском као језику који тумара светом прождирући мале језике. Примера ради, по неким проценама већи афрички језици као свахили или хауса "на души" имају више малих суседних језика него енглески или француски“ (Бугарски, 2014: 2). У савременом, глобализованом свету, сви језици који су у контакту са енглеским, делују као језици примаоци, напосто зато што је енглески језик данас далеко најраспрострањенији светски језик и готово неопходно средство комуникације у свим сферама живота, почев од економије и трговине до средстава масовног информисања и електронских медија, о чему је више било речи у првом поглављу овог рада.

²³ Више о овој теми у оквиру дела о анализи разговора вођеног унутар фокус групе

²⁴ Више о одговорима студената на ово питање у оквиру дела о анализи разговора вођеног унутар фокус групе

²⁵ Преузето из чланка „Да ли ће енглески језик данас уништити друге језике?“ доступног на <https://www.pismenica.rs/tag/negujmo-srpski-jezik/>

У контексту угрожености других језика доминантним статусом енглеском језика, питање да ли енглески језик делује и као језик прималац или углавном функционише као језик давалац показало се више него интересантним. Наиме, студенти - учесници фокус групе, одржане у циљу добијања информација потребних за овај рад, су сматрали да енглески језик уопште или готово уопште не позајмљује речи и изразе из других језика, што је далеко од истине.

Према Оксфордском једнојезичном речнику енглеског језика (*Oxford English Dictionary*), енглески језик је преузео речи из чак 350 језика што је у великој мери утицало на то да се и сам мења, па се чини да данашњи, модерни енглески језик нема много сличности са језиком који су користили Англосаксонци. Језици који функционишу као највећи језици даваоци у односу на енглески су свакако латински (речи као што су *fork*, *street* или *wine*) и француски (*government*, *pay*, *science* или *war*), а значајан број речи преузет је и из грчког (*synthesis*, *aesthetics* или *encyclopedia*). Остали језици који су у мањој мери утицали на вокабулар енглеског језика су немачки (*noodle* или *wunderkind*), шпански (*guitar* или *cargo*), италијански (*macaroni*, *opera*, *pizza* или *soprano*), скандинавски језици (*leg*, *skin*, *sky* или чак *they*, *their* и *them*) и јапански (речи као што су *judo*, *sushi*, или *tsunami*)²⁶. Међу 1000 најчешће коришћених речи у модерном енглеском језику, близу 50% су пореклом латинске или француске речи. Већина француских речи ушла је у енглески језик након Норманског освајања Британије 1066. године. Процењује се да око 30% енглеског вокабулара данас чине речи француског порекла, а чак четири петине речи страног порекла.²⁷ Стога Кристал (Crystal, 2004) сматра крајње ироничним негодовање Француза усмерено на број енглеских речи које улазе у њихов језик.²⁸

²⁶ Извор за примере позајмљеница из горе поменутих језика је Oxford English Dictionary, односно <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/03/borrowed-words/>

²⁷ Извор за наведене податке је Oxford English Dictionary, односно <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/03/borrowed-words/>

²⁸ Више о позајмљеницама у енглеском језику, као и веома систематична табела по два критеријума - језицима даваоцима и историјским периодима, доступно на <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/03/borrowed-words/>

2.6 Вишејезичност и језичке образовне политике

Плурилингвизам се дефинише као способност појединца да различите језике успешно користи у међукултурној и међународној комуникацији, док се термин мултилингвизам односи на планове државе када су у питању језичке политике и често је декларативног карактера. Оба термина се на српски језик преводe термином вишејезичност, чиме се губи значајна разлика у значењу (Филиповић, 2008: 5).

У референтним документима Савета Европе, плурилингвизам се дефинише као способност појединца да узме учешће у интеркултурној комуникацији на више језика, којима влада на различитим нивоима компетенције, и која му омогућава упознавање већег броја културних заједница. Компетенција се у овом случају схвата као комуникативна, односно као скуп знања и вештина не само о језичкој структури већ и о језичкој употреби, у складу са комуникативном ситуацијом и социокултурним особинама заједнице у којој се говори (Филиповић, 2008: 6). Неопходно је нагласити да се од појединаца не очекује да владају језицима на исти начин на који то чине изворни говорници датих језика.

Савет Европе, а нарочито једна од његових кључних институција, *Language Policy Division*, као свој примарни циљ наводи очување језичке и културне разноврсности у Европи. Од седамдесетих година прошлог века, ова институција се бави превасходно питањима наставе и учења језика. Све активности које Савет Европе спроводи, у циљу успешног учења што већег броја језика и поштовања културног диверзитета, у складу су са чланом 2. Европске конвенције о култури,²⁹ која охрабрује међусобно разумевање и толеранцију међу европским народима и промовише доприносе сваког народа који живи на тлу Европе њеном заједничком културно - историјском наслеђу, притом поштујући исте фундаменталне вредности и стављајући највећи акценат управо на учење језика, изучавање историје и цивилизације сваке државе понаособ.

Језичке образовне политике Савета Европе, пре свега, промовишу плурилингвизам, лингвистичку разноврсност, међусобно разумевање, демократско грађанско друштво и социјалну кохезију.³⁰

Имајући у виду језичку разноврсност Европе и аутономију националних језика као и оријентисаност европских институција ка мултикултуралности и промовисању вишејезичности, не можемо а да се не замислимо над чињеницом да је енглески језик неупоредиво више заступљен у односу на све друге језике. Многи лингвисти (Phillipson, 1992; Pennycook, 2001; Skutnabb - Kangas, 1994) овакав став сматрају крајње лицемерним, док се повељама и документима европских организација о мултилингвизму приписује искључиво декларативни карактер. Филипсон износи тврдњу да Европа никако не може постати монолингвална, са 23 језика у службеној употреби, без обзира на чињеницу да је огромна већина докумената у администрацији Европске Уније написана на енглеском језику. Филипсон истиче да је потражња за енглеским језиком у јакој вези са чињеницом да се он у медијима јавља као „језик који симболише успех, утицај, конзумеризам и хедонизам“ (Phillipson, 2003: 65, у Ошмјански, 2014: 54). Филипсонов изразито неблагоприятан став према

²⁹ Енгл. оригинални термин European Cultural Convention; Текст се може прочитати на сајту Савета Европе, доступно на <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>

³⁰ Енгл. оригинални термини: plurilingualism, linguistic diversity, mutual understanding, democratic citizenship и social cohesion су преузети са сајта Савета Европе, са линка http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp

доминацији енглеског језика деле и други лингвисти, додуше у нешто умеренијој форми. Бугарски подржава вишејезичност и културни диверзитет као темељ европске језичке политике, али у исто време констатује надирање енглеског језика и англофоне, нарочито америчке културе (Бугарски, 2009). Охрабривање неизворних говорника да користе различите варијетете енглеског језика (уз истовремено незапостављање стандарног, изворног енглеског језика), пре свега у комуникативне сврхе, један је од изазова политике вишејезичности и заштите људских, а пре свега језичких права сваког појединца. Препорука европских институција у овој сфери је модел *English - plus*, који подразумева учење матерњег језика и обавезна два страна језика.

Када је у питању језичка стандардизација у Европи, доминантна су два супротстављена модела - рационалистички и романтичарски, из којих проистичу сви потоњи модели (Geraerts, 2002). Бугарски разликује модуларни (националистички модел језичких политика), експанзионистички (фаворизује „велике“ језике на штету „малих“) и интерактивни који покушава да помири екстремне парадигме лингвистичке екологије, с једне стране, и неселективну и некритичку употребу енглеског као глобалног језика, с друге стране (Филиповић, 2008: 12).

Језичка стандардизација је често предмет критике многих истраживача који сматрају да централизација (или еуфемистички речено хармонизација) формалног језичког образовања у Европи и шире подразумева једнообразност учења језика широм света под истим условима за све; јединствени приступ наставном програму, методама учења и оцењивању (Borі, 2018: 32). Централизација у овом смислу се може схватити као „мање разноликости, мање избора, један студијски програм који умногоме подсећа на други“ (Fulcher, 2004 : 255, у Borі, 2018: 32).

Одговарајући на питање о плурилингвизму, односно вишејезичности, студенти - учесници фокус групе, нису показали знање, па чак ни информисаност о појму, нити су сматрали да му треба придавати нарочиту важност, руководећи се искључиво практичним, посве економским разлозима приликом одабира страног језика који ће учити.³¹

³¹ Више о одговорима студената на ово питање у оквиру дела о анализи разговора вођеног унутар фокус групе

2.7 Енглески језик у школском систему Србије

Настава страних језика у школском систему Србије почиње усвајањем првог закона о школама и оснивањем првих јавних школа током четврте декаде деветнаестог века. Од тада до данас, избор страног језика зависио је од мноштва фактора, од којих су најутицајнији политичко - културна моћ земље чији се језик бира и нуди у настави. Сходно томе, популарност језика у различитим историјским моментима је варијала у различитим областима Србије. Друштвено - политички тренутак у којем се крајем педесетих година нашла тадашња СФРЈ одредио је то који ће се страни језици изучавати у основним и средњим школама у корист енглеског и руског, који тада замењују француски и немачки по популарности. У другој половини XX века енглески језик почео је драстично да се шири на рачун остала три језика, што се задржало до данас. Први страни језик код више од 95% првака у Србији је енглески, што се може разумети када се узме у обзир његов значај у модерном и глобализованом свету. Док око шесто хиљада ученика похађа енглески, само деведесет хиљада је оних који уче немачки, осамдесет хиљада француски, шездесет две хиљаде руски, осам хиљада италијански и шест хиљада шпански језик (Филиповић, 2006).

Енглески језик је, у образовном систему Србије, прошао кроз неколико фаза, од факултативног предмета чију су реализацију у школама плаћали сами ученици, преко изборно - обавезног другог страног језика до изборно - обавезног првог страног језика, наводи Игњачевић (Игњачевић, 2006). Тадашњи министар просвете одлучује да се, почев од 2005. године, први страни језик изучава од првог разреда, а други страни језик од петог разреда основне школе. Бугарски се залаже за увођење трећег страног језика у основне школе, као факултативног предмета и наглашава потребу усклађивања са европским језичким политикама које имају за циљ промовисање вишејезичности (Бугарски, 2003).

Колико је енглески језик неприкосновеног статуса у односу на друге стране језике који се изучавају у нашем образовном систему говори и термин који је увео Прћић, а који за енглески каже да је „одомаћени страни језик“³² наводећи неколико битних социолингвистичких параметара који га издвајају од других страних језика (Прћић, 2005). Прво, он је лако доступан у аудио - визуелним медијима сваке врсте и масовно заступљен у електронској технологији (интернет, имејл итд). Друго, реч је о двоструком усвајању, јер његовом институционалном проучавању претходи - и с њим иде у корак - велика неформална изложеност ученика енглеском језику кроз наведене друге канале (филмови, музика, забава, поп култура итд.). Треће, реч је о додатној функцији енглеског језика у циљу задовољавања домаћих комуникацијских потреба у разним доменима, укључујући на пример, рекламе и слогане, називе и стручне термине (Дука, 2014: 73).

³² Енг. оригинални термин English as the nativized foreign language

3. Основна начела критичке педагогије

Термин критичка педагогија у области образовања се најчешће повезује са ауторима као што су Фрејре, Жиру, Лук, Мекларен, Пеникук, Симон, Епл итд (Freire, Giroux, Luke, McLaren, Penuscook, Simon, Apple). Ови аутори се у својим делима залажу за критички приступ образовању који захтева посвећеност друштвеним променама, правди и једнакости (Norton, 2004: 20).

Готово сви аутори који се баве критичком педагогијом сматрају да је веома тешко понудити кратку и јединствену дефиницију термина. Меклин дефинише критичку педагогију као ону чији је коначни циљ промена у друштву и постизање социјалне правде (McLean, 2006: 1). У области високог школства, критичка педагогија би се могла објаснити као тежња да се развију интелектуални капацитети и моралне особине студената и као охрабрење студентима да мисле креативно и критички, а да се понашају одговорно како би утицали на смањење неједнакости у данашњем друштву. Критичка педагогија је комплексан концепт који обухвата много више од познавања педагошких техника, праћења наставног плана и програма, стандарда и уџбеника. Критички педагози узимају у обзир политичку структуру образовних институција као и шире облике образовања у домену културе – утицај телевизије, радија, популарне музике, филмова, интернета, различитих субкултура, алтернативних облика знања који долазе од маргинализованих друштвених група, начина на које моћ конструише идентитет, сложене процесе расизма, родне стереотипе, културне и класне поделе и верску нетрпељивост.

С друге стране, критичка педагогија посвећује посебну пажњу културним искуствима студената, различитим начинима подучавања, свим факторима који утичу на састављање курикулума и на често супротстављене циљеве образовања (Kincheloe, 2008: 9). Критички педагози сматрају да не постоји ништа неутрално, односно, културно и идеолошки чисто, необојено, када су у питању појмови демократија, правда, образовање, квалитет образовања и језик.

Коларић дискутује о разлици између традиционалне и критичке учионице и потоње описује као места „где се кроз дијалог производе нова знања, заснована на искуствима и предавача и студената јер студенти нису празна складишта“ (Коларић, 2013: 96). Критичким педагозима је стало да уоче друштвену неправду у било ком облику, у друштву уопштено говорећи и у образовним институцијама и да утичу на прекопотребне промене. „Таква промена и колективна политичка борба захтевају да се код студената изгради критичка свест“ (Коларић, 2013: 96). У случају критичке учионице, од студената се не тражи да усвоје све што им се предаје, већ да размишљају, анализирају, процењују и изводе сопствене закључке. Грађа која се предаје се више не сматра вредношћу сама по себи већ се посматра као „средство путем кога се студент развија у самосталну личност“ (Коларић, 2013: 101).

У контексту критичке педагогије посебно место заузима бразилски педагог, филозоф и теоретичар образовања Пауло Фрејре. Његово дело „Педагогија потлачених“ представља камен темељац развоју критичке педагогије. Фрејре је тврдио да је процес образовања увек политички обојен, а све образовне политике и праксе или подстичу или ограничавају друштвене неправде. Овај аутор сматра да сваки наставник треба себи да постави следећа питања: „Шта предајем и зашто? Како предајем и зашто предајем баш на тај начин? Чији интерес заступам док предајем?“ (Freire, 1972: 53). Образовање не сме бити једносмерно

преношење знања, већ процес оличен у односу професора и ученика у којем обучавањем добија могућност да се конституише као личност, а не само да запамти понуђени садржај како би га касније репродуковао.

Још у првој половини двадесетог века, Џон Дјуи (John Dewey, 1916) је саветовао наставнике да конципирају час ослањајући се на права, животна искуства својих ученика/студената. Једино ако полазна тачка буду искуства ученика/студената, они ће почети да их преиспитују и да постављају важна питања о природи односа и преклапања искустава са ширим друштвеним, политичким, научним, естетским и књижевним питањима (Kincheloe, 2008: 11). Неопходно је да предавања буду актуелна и релевантна за проблеме генерације којој се предавач обраћа. Кинчелоу у књизи „Знање и критичка педагогија“³³ нуди практичан пример наставницима како да осмисле не само час, већ читав семестар, почевши од искустава/страхова/брига/преокупација самих студената (Kincheloe, 2008: 12). У питању су Сједињене Америчке Државе, а аутор полази од веома актуелног и реалистичног страха од тероризма и предлаже тему „Разлози за терористичке акције усмерене против Америке у првој половини двадесетог века“. Задржавајући критички приступ, Кинчелоу сматра да се могу обрадити важне теме попут верског фанатизма, колонијализма, империјализма, историје односа Америке и исламских земаља; може се дискутовати о различитим политичким позицијама владиних званичника у контексту одговора на терористички напад; могу се анализирати књижевна дела – романи, кратке приче па чак и колумне које описују живот у оваквим условима – реалне опасности или страха од могућих терористичких напада. На овај начин, сматра Кинчелоу, не само да ће се интересовање ученика/студената продубити, већ ће они развити драгоцене истраживачке технике и аналитичке вештине. Од круцијалног је значаја развијање свести ученика/студената да су образовне институције повезане са светом који их окружује, да нису „изолована острва знања“; критичка педагогија жели да студенти преиспитују сами себе и свет око себе. То не значи да ће имати апсолутну слободу у учионици, већ да ће моћи да доносе одређене одлуке у вези са избором тема, у договору са наставником, а крајњи, заједнички циљ је „развијање аналитичких и интерпретативних способности, истраживачких вештина и техника, епистемолошке свести и идентитета као демократских грађана који имају моћ одлучивања“ (Kincheloe, 2008: 13).

³³ Енг. оригинални назив „Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction“

3.1 Критичка педагогија и језик

Заговорници критичког приступа настави страних језика су, пре свега, заинтересовани за природу односа језика и друштвене промене. За њих, језик није само средство комуникације „већ пракса која конструише а уједно и зависи од начина на који ученици језика разумеју сами себе, друштвено окружење, прошлост и перспективе у будућности“ (Norton, 2004: 1). Прави је изазов пронаћи адекватне начине да се ове праксе развију, промене или надограде како би се на најбољи начин подржало учење језика, сам ученик, али и друштвене промене.

„Језик је несумњиво средство друштвене промене али исто тако се неретко употребљава за (п)одржавање постојеће дискриминације“ (Коларић, 2013: 98).

Веома је важно на који начин користимо језик у учионици. Следећи примери јасно показују колико су расизам и сексизам присутни у језику, у овом случају, енглеском језику, који се користи у учионици. Свесно или несвесно, и наставници и ученици/студенти, или бар велика већина, ће за Сједињене Америчке Државе рећи да су „развијена земља“, док ће за неке афричке или азијске државе употребити термин „неразвијена“ или „земља у развоју“. Мушкарци на руководећим позицијама се често описују као самоуверени и асертивни, док се приликом описа жена на истој позицији користе придеви попут агресивна и неуротична (Monchinski, 2008: 172). Из понуђених примера, јасно се види на који начин употреба језика доприноси и јача стереотипе и предрасуде.

Каква се порука шаље ако сви позитивни ликови у Дизнијевим цртаним филмовима говоре онако како говоре образовани белци, чак и ако се ради о Аладину који очигледно није белац или Симби из Краља лавова, који чак није ни човек? Каква се порука шаље ако сви негативни ликови говоре енглеским језиком са „тешким“ акцентом? (Monchinski, 2008: 173). Тзв. стандардни енглески језик се сматра јединим „правим“, јединим исправним начином говора, за разлику од нпр. говора америчких црнаца и свих осталих нестандардних облика енглеског језика.

Критички педагози сматрају да на часовима језика треба да се посвети пажња текстовима и уџбеницима, разумевајући текст „као продукт подложен анализи, промени и интерпретацији“ (Kincheloe et al., 1999: 24, у Monchinski, 2008: 173). Од највеће је важности, у критичкој педагогији, охрабривати ученике/студенте да размишљају о речима које користе и о значењима тих речи, као и схватање да критички мултикултурализам подстиче ученике/студенте да промишљају о начинима на које моћ као таква, моћ присутна у учионици и у друштву, утиче на обликовање свести појединаца.

Треба напоменути да се критички мултикултурализам не односи критички само према начинима на које доминантна култура обликује свакодневни дискурс, већ са истим жаром излаже оштрој критици аспекте других, недоминантних култура за које сматра да су дехуманизујући (Monchinski, 2008: 174).

4. Критичко мишљење

Како би се на адекватан начин могли анализирати одговори студената добијени на Корнеловом тесту критичког мишљења, сматрам да се најпре мора остварити елементарни увид у теоријску концептуализацију критичког мишљења, разумевање природе овог појма, његових саставних делова и функција као и могућих импликација за процес унапређења критичког мишљења путем разноврсних наставних активности што и јесте један од циљева истраживања описаног у овом раду.

Данас скоро да не постоји неслагање око потребе да се развој критичког мишљења постави као један од кључних циљева образовања, посебно на терцијарном нивоу, како у развијеним земљама тако и у земљама у развоју. У већини ових земаља, студент пре дипломирања мора похађати курс критичког мишљења, а многи уџбеници „који су углавном писани проблемски и дијалогски, садрже посебан део дидактичке апаратуре посвећен подстицању критичког мишљења“ (Пешић, 2003:415). Упркос томе, резултати студената на тестовима који мере ову способност нису на задовољавајућем нивоу, чак ни у земљама попут Сједињених Америчких Држава, где се развоју ове вештине посвећује посебна пажња.³⁴ Пешић се с правом пита да ли је проблем у недовољном квалитету практичних програма за развој ове вештине или у чињеници да је сам појам критичког мишљења остао нејасан и лоше дефинисан. Пол стално истиче да кључна питања везана за критичко мишљење нису на задовољавајући начин артикулисана ни на теоријском плану, а последично, ни у дизајнирању практичних програма (Paul, 1992: 2, у Пешић, 2003: 416).

Не постоји јединствена дефиниција термина критичко мишљење углавном због његове природе и веома сложених релација са интелигенцијом, учењем, особинама личности и успехом током школовања итд.³⁵ За неке ауторе је критичко мишљење доминантно когнитивна способност (Merriam & Caffarella, 1999). С друге стране, сматра се да критичко мишљење које свакако јесте мишљење вишег реда и когнитивни аспекти су без сумње примарни, подразумева и некогнитивне елементе као што су ставови, осећања и вредности, страхови, сумње и отпори (Квашчев, 1969; Norris, 1985; Siegel, 1988).

У традиционалној психологији критичко мишљење се третира као кључна компонента учења (Квашчев, 1968), а у савременим теоријама учења одраслих оно се чак поистовећује са трансформативним учењем, односно процесом трансформације перспективе, као најзначајнијом и најдубљом врстом учења (Орловић Ловрен et al, 2016: 47).

Халперн дефинише критичко мишљење као употребу когнитивних вештина или стратегија које повећавају вероватноћу жељеног исхода. Ова врста мишљења је сврсисходна, образложена и усмерена ка циљу и подразумева решавање проблема, формулисање закључака, процену вероватноће и доношење одлука, при чему се користе вештине ваљане и ефикасне за специфичан контекст и тип мисаоног задатка (Halpern, 1998: 450).

³⁴ Извор National Assessment of College Students Learning: Identifying Essential Skills in Writing, Speech and Listening and Critical Thinking. Final Project Report, доступно на <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383255.pdf>

³⁵ Више о природи ових корелација види у поглављу 5.3. Корнелов тест критичког мишљења – значајне корелације са другим варијаблама: интелигенција, узраст, пол, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности

Брукфилд (Brookfield, 2007) критичко мишљење дефинише као развијање свести о претпоставкама на основу којих мислимо и деламо. По овом аутору, критичко мишљење укључује три међусобно повезана нивоа. Први корак је идентификација претпоставки којима се водимо приликом одлучивања, делања и избора, уопштено говорећи. Други корак је провера тачности ових претпоставки проучавајући и анализирајући што је више могуће различитих перспектива, становишта и извора. Трећи корак јесте доношење одлука на основу нових, проверених претпоставки.

У конструктивистичким развојним теоријама критичко мишљење има дубоке везе са когнитивним развојем и третира се као његов врхунац. Кеган сматра да се когнитивни развој односи на промену начина на који појединац (ре)организује властито искуство и придаје му значење (Кеган, 2009, у Орловић Ловрен et al, 2016: 48).

Енис као главне конституенте критичког мишљења наводи вештине анализе и интерпретације информација, извођење логички исправних и прихватљивих закључака (закључивање) и процењивање ваљаности и снаге аргумената (евалуација) (Ennis, 1987, у Пешић, 2011: 11).

Мада је развој и трансфер вештине критичког мишљења одавно препознат као један од примарних циљева образовања, веома је мало емпиријских доказа који би помогли наставницима приликом одлучивања око наставних метода и техника који позитивно утичу на развој ове вештине (Halpern & Marin, 2011). Не постоје стратегије које ће сигурно довести до развоја способности критичког мишљења као ни стратегије које никада неће постићи тај циљ. У литератури се често помињу одређени методи, поступци и принципи који подстичу вештину критичког мишљења. То су академско писање у комбинацији са методама групног рада и когнитивног мапирања (Parameswaram, 2007, у Орловић Ловрен et al, 2016: 54), студије случаја, рефлексије над критичним моментима у наставном процесу, подстицање отворене комуникације унутар групе, креативне дискусије у смислу преиспитивања властитих ставова и уверења, дебате на теме реалних животних проблема и ситуација које на овај начин постају део наставног процеса и сл. Развоју ове вештине доприноси атмосфера међусобног поштовања на часу која олакшава размену мишљења, смањује тензију и ублажава евентуални отпор према новом, било да је у питању садржај или наставни метод; свака промена која аутоматски значи и „измештање из зоне пријатног или когнитивна тензија јесте шанса за критичке увиде, разумевање сопствене или туђе аутентичности и учење“ (Орловић Ловрен et al, 2016: 61).

Промена се може схватити на различите начине – повремена промена предавача – долазак гостујућих професора или стручњака из привреде, зависно од области студирања/проучавања, промена средине у смислу студентских мобилности као и промена начина усвајања знања (традиционално или путем интернета). Од велике је важности да и „сами наставници активно учествују у реконструкцији сопствених знања и уверења“ (Орловић Ловрен et al, 2016: 61) како би се постигао заједнички циљ – развој и унапређење вештине критичког мишљења ученика и наставника.

Интернет, а самим тим, доступност огромног броја информација, је додатно дао на важности развоју вештине критичког мишљења. У 21. веку, као никада раније, обиље информација постаје велики проблем; информације, односно, податке, треба селектовати, интерпретирати, проценити њихову важност, применити у датом тренутку, научити, оценити извор информација као релевантан/поуздан односно неважан/непоуздан. Способност критичког мишљења посебно долази до изражаја у оваквим условима. Уколико не подстичемо њен развој, бићемо у ситуацији „да имамо одговоре на сва питања, али да и даље не знамо шта ти одговори значе“ (Halpern, 1998: 450). Овде под критичким мишљењем

заправо подразумевамо критички однос према информацијама. Пешић сматра да флуентан критички читалац мора бити оспособљен да веома брзим прегледом, за само пар минута, процени књигу или неки други материјал који му је доступан (Пешић, 2011).

Претрага на Интернету и у базама (научне) литературе врши се преко кључних речи. Претрагом текста по кључним речима – селективним читањем повећава се, осим брзине читања, и структурираност текста означавањем оних сегмената који су носиоци значења. Битно – небитно је једна од кључних одредница у прегледању доступне литературе и избору материјала (Павловић et al, 2001: 200). У контексту медијске и образовне манипулације информацијама, која је, чини се, никада израженија, вештине критичког мишљења нису само пожељне, већ неопходне како бисмо проценили њихову истинитост.

Са становишта критичке педагогије, неједнакост у учионици одражава ширу слику, односно, рефлектује неједнакост у друштву. Опстајање неједнакости у учионици заправо спречава развој способности критичког мишљења. Уколико сама образовна институција – а и њено непосредно окружење – нису средине у којима се негује култура критичког мишљења, овај развој ће бити отежан и уз најбољу примену стратегија и метода у настави (Орловић Ловрен et al, 2016: 57).

Критичка педагогија и критичка теорија друштва посебно наглашавају трансформативну и еманципаторну димензију критичког мишљења где предмет вредновања првенствено треба да буду постојећи социјални и политички односи и институције, а циљ тог преиспитивања јесте разумевање механизма путем којих се стварају и (само)одржавају постојећи поредак моћи, његови недемократски и репресивни обрасци функционисања, социјалне разлике и привилегије одређених група (Пешић, 2011: 8).

Ауторка овог рада је желела да одреди степен развијености вештине критичког мишљења студената нематичних факултета користећи Корнелов тест критичког мишљења и евентуалну повезаност са успехом у усвајању страног језика. Осим квантитативног, ауторка је покушала путем квалитативног истраживања да утврди да ли повезаност способности критичког мишљења студената и њихове успешности у усвајању језика утиче на њихову способност критичког промишљања друштвених феномена уопштено, а посебно феномена везаних за језик.³⁶

³⁶ Детаљније у поглављу 7 – Резултати и дискусија научних резултата

4.1 Дедуктивно мишљење

Дедуктивном мишљењу се у овом раду посвећује посебна пажња пошто се у квантитативном истраживању корелација дедуктивног мишљења и успеха у усвајању страног језика показала убедљиво најзначајнијом.³⁷

Дедуктивно мишљење је закључивање које из општег суда логички изводи неки други, појединачни суд, односно, закључивање које полази од универзалних ставова и из њих изводи партикуларне или сингуларне ставове поштујући основна правила ваљаног закључивања.³⁸

Опшепознати пример за ову врсту мишљења дао је још чувени грчки филозоф Аристотел:

- Сви људи су смртни.
- Сократ је човек.
- Сократ је смртан.³⁹

Дедуктивно закључивање је оно које следећи правила која чувају истину не крши захтев да из истинитих премиса мора следити истинит закључак, док се индуктивним закључивањем добијају само мање или више вероватни искази.⁴⁰ Дакле, уколико су претпоставке или премисе истините, а закључак логички следи, онда и он мора бити истинит. Међутим, уколико је претпоставка проблематична или уколико је само хипотеза, онда ће и закључак који логички нужно следи, бити у истој мери проблематичан. Ваљано, односно, правилно или исправно закључивање, може поћи и од неистинитих претпоставки. Таквим закључивањем најчешће се долази до неистинитог закључка. По Петровићу, уколико су и претпоставке и закључци неистинити, закључивање опет може бити ваљано, односно, правилно (Петровић, 1975). Дошен сматра да „у реторици или психологији би можда могло да се говори о неисправним дедукцијама, али у логици за њих места нема. Нешто што претендује да је дедукција али не следи правила не би ни требало звати дедукцијом, као што потези на шаховској табли који не следе правила те игре и нису шаховски потези“ (Дошен, 2013: 15).

Основна разлика која постоји између индуктивног и дедуктивног мишљења, односно, закључивања, је природа логичке везе између претпоставке и закључка. Код дедуктивног закључивања, закључак нужно следи из претпоставке, па многи аутори сматрају да дедукција не доноси ништа ново пошто је закључак већ садржан у претпоставкама, тако да можемо рећи да је дедукција „аналитичка, то јест ограничава се само на извођење логичких последица из знања које већ поседујемо. Она је драгоцену за доказивање оног што смо другим путевима сазнали, али није плодна, то јест не омогућује у довољној мери стицање нових знања.“⁴¹ До нових сазнања долази се индукцијом и закључивањем по аналогiji.

³⁷ Детаљније у поглављу 7.1. – Резултати и дискусија научних резултата – квантитативна анализа

³⁸ Дефиниција дедуктивног мишљења преузета са сајта <http://kif.filozofijainfo.com/vrste-zakljucivanja/>

³⁹ Пример преузет са сајта <http://kif.filozofijainfo.com/vrste-zakljucivanja/>

⁴⁰ Преузето са <http://kif.filozofijainfo.com/vrste-zakljucivanja/>

⁴¹ Преузето са сајта Економског факултета Универзитета у Новом Саду. Доступно на <http://www.ef.uns.ac.rs/Download/metodologija-nir/02%20logika.pdf>

Индуктивно закључивање, дедуктивно закључивање и закључивање по аналогији су врсте посредног закључивања које су само у теорији разграничене док се у пракси међусобно прожимају и допуњују.

4.2 Уџбеници који промовишу критичко мишљење у настави страних језика

Кембриџ, једна од водећих издавачких кућа на свету, све више у уџбенике за учење енглеског као страног језика уводи део под називом Критичко мишљење. Узмимо за пример релативно ново издање ове куће *Unlock*⁴². Друго, допуњено издање, доступно за нивое учења језика, А1- Ц1, осим традиционалних секција у којима се изучава граматика и вокабулар, у оквиру сваке лекције садржи и део Критичко мишљење. По речима самих аутора, овај уџбеник развија способност критичког мишљења студената у академском контексту, од самог почетка учења енглеског језика. Вештина критичког мишљења је срж овог уџбеника који негује и подстиче развој вештина и стратегија које су студентима потребне како би се ухватили у коштац са академским задацима и изазовима приликом прикупљања и процењивања информација, анализе различитих становишта, евалуације аргумената, доношења исправних закључака, организовања и презентовања властитих идеја као и приликом накнадног критичког промишљања о сопственом излагању. Приступ секцији критичког мишљења је такав да се студент охрабрује да креира сопствено мишљење и да се изрази на најбољи начин путем говорних и писаних активности. Вештине говорења и вештине писања су примарне вештине путем којих студент унапређује критичко мишљење користећи овај уџбеник.

У уџбенику *Unlock*, нивоа Б1, вештина критичког мишљења се развија:

- путем организовања информација добијених из различитих врста дијаграма

*Look at the diagram of the two sharks and the boxes in Exercise 2. Write a sentence for each feature to explain how the sharks are similar or different (size, colour, skin pattern, mouth, fins and tail).*⁴³

- писања описних пасуса/есеја (сваки задатак који има за циљ развој вештине писања, а самим тим и вештине критичког мишљења, садржи технике осмишљавања и аутоматског записивања идеја (популарни тзв. *brainstorming*) као и задатке који се накнадно процењују и анализирају као припрему за писање)

*Describe the laws and traditions concerning weddings in your country. Have there been any changes in recent years? (analyzing the description and identifying the parts and structure)*⁴⁴

- писања есеја заснованих на личном мишљењу (пре самог писања, треба организовати идеје на логичан и природан начин, а све идеје које се односе на исти аргумент треба да буду у једној групи)

*Should museums be free or should visitors pay for admission? Think about the following arguments:*⁴⁵

⁴²Детаљна презентација уџбеника доступна на сајту издавачке куће Кембриџ - <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/skills/unlock>

⁴³ Пример преузет из уџбеника *Unlock Reading and Writing Skills 3*

⁴⁴ Пример преузет из уџбеника *Unlock Reading and Writing Skills 3*

⁴⁵ Пример преузет из уџбеника *Unlock Reading and Writing Skills 3*

- путем вештине говорења

*How has modern technology changed the way we interact with each other? What are the positive and negative aspects of this influence? Think about social – networking activities (clicking on like, sending greetings, playing games, commenting on photos, posting profile updates). Look at this ideas map. What is the main focus? Work with a partner. Add extra examples to the ideas map. Work with another pair. Take turns to explain your extra examples.*⁴⁶

*Work in small groups. Make a list of places and situations where animals are used for entertainment. What could be some problems that animals face while working in the places you listed? Which are arguments for and which are against using animals for entertainment? Work with a partner. Think of an example which could support each argument.*⁴⁷

Аутори (Sabina Ostrowska, Richard O’Neill, Carolyn Westbrook, Chris Sowton, N.M. White, Stephanie Dimond - Bayir, Lewis Lansford, Emma Pathare & Gary Pathare) сматрају да су успели да понуде много више у односу на претходна издања „која су се бавила критичким мишљењем на површан начин, искључиво путем „Размисли и дискутуј“ (*Think about and Discuss*) секције која сама по себи није довољна за развој ове вештине“.⁴⁸ Новина коју *Unlock* нуди јесте конципирање секција посвећених развоју критичког мишљења на основу Блумове таксономије образовних циљева те омогућава студентима да постепено развију мисаоне вештине нижег и вишег реда у академском контексту. Део посвећен вештини критичког мишљења је у свакој лекцији директно повезан са задацима посвећеним вештинама говорења и писања. Осим тога, аутори *Unlock* издања сматрају да су сви мисаони процеси, нижег и вишег реда, подједнако заступљени у уџбенику, са јасно истакнутим образовним циљевима и посебним акцентом на самовредновању тако да студенти могу пратити свој напредак; исто тако, свака секција посвећена овој вештини је јасно обележена одговарајућим симболом тако да студенти знају на ком мисаоном процесу у оквиру вештине критичког мишљења је фокус у датом тренутку.

Амерички школски психолог Бенџамин Блум је још 1956. године развио класификацију нивоа учења, односно, таксономију образовних циљева, познату као Блумова таксономија. Постоје три подручја образовања, односно, начина учења – когнитивни, афективни и психомоторни. Унутар когнитивног домена⁴⁹, Блум је идентификовао шест различитих нивоа учења, од најједноставнијег – пуко, механичко понављање научених чињеница до најсложенијег – евалуације, односно, процене садржаја (Bloom, 1956). Блум је сматрао да уколико наставници организују образовне циљеве и прилагоде тестирање различитим нивоима учења – знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација - помоћи ће ученицима да развију вештине критичког мишљења.

На слици 1 се јасно може видети класификација нивоа учења по Блуму. Прва три нивоа – знање, разумевање и примена спадају у мисаоне процесе нижег реда, док се нивои – анализа, синтеза и евалуација сматрају мисаоним процесима вишег реда.

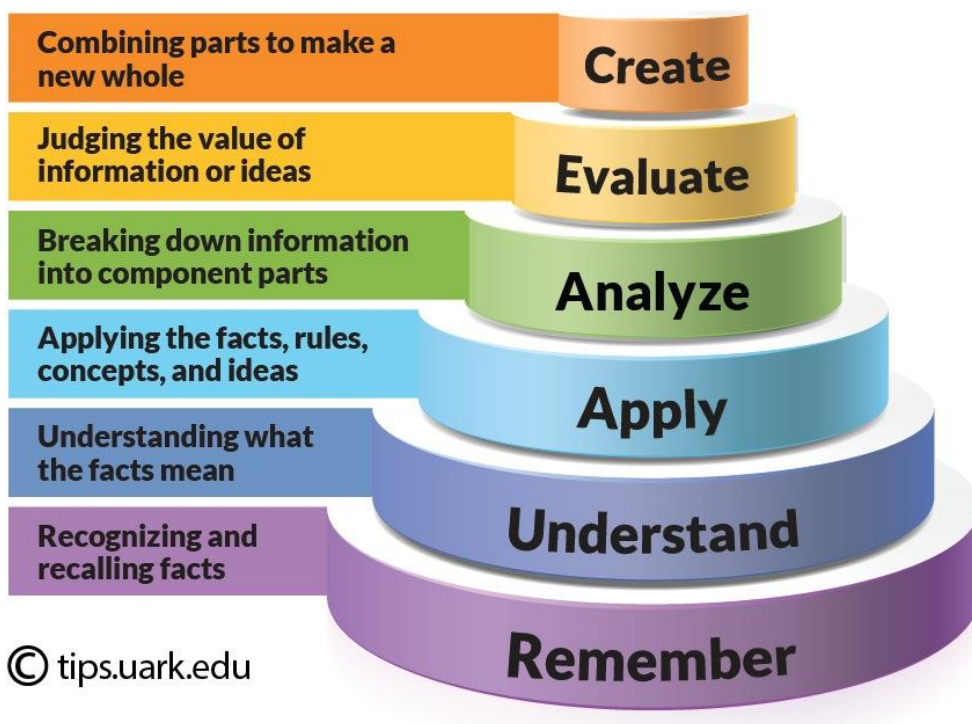
⁴⁶ Пример преузет из уџбеника *Unlock Listening and Speaking Skills 3*

⁴⁷ Пример преузет из уџбеника *Unlock Listening and Speaking Skills 3*

⁴⁸ Мишљење аутора преузето са званичног сајта издавачке куће Кембриџ <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/skills/unlock/product-details/critical-thinking>

⁴⁹ Детаљније у Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longmans, Green.

Осим уџбеника, доступна је радна свеска (у традиционалном и електронском облику) као и мноштво додатних активности (углавном у електронском облику).



Слика 3. Класификација нивоа учења по Блуму (Преузето са <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>)

Интересантно је напоменути да су аутори уџбеника и издавачка кућа Кембриџ спровели глобално истраживање међу наставницима енглеског језика на тему критичког мишљења.⁵⁰ Њихови одговори су узети у обзир приликом креирања другог издања. У истраживању је учествовало преко хиљаду наставника из 81 земље. Чак 93% анкетираних наставника сматра да је на часовима језика веома важно развијати вештину критичког мишљења студената/ученика. Међутим, само 20% наставника сматра да су им доступни потребни материјали/ресурси за развој ове вештине. Исто тако, само 17% сматра да је имало/има адекватну обуку како би самоуверено и успешно радили на развоју поменуте вештине код својих студената.

Осим издања *Unlock*, иста издавачка кућа представила је и издање *Prism*⁵¹. У питању је енглески за академске намене⁵², а по речима самих аутора (Kate Adams, Lida Baker, Robyn Brinks Lockwood, Stephanie Dimond - Bayir, Nancy Jordan, Alan Kennedy, Lewis Lansford, Michele Lewis, Richard O'Neill, Sabina Ostrowska, Susan Peterson, Kimberly Russell, Chris Sowton, Carolyn Westbrook, N.M. White & Jessica Williams), уџбеник је настао као одговор на потребе студената да развију низ академских вештина међу којима се посебно издваја

⁵⁰ Резултати анкете доступни на сајту издавачке куће Кембриџ <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/skills/unlock-2nd-edition/product-details/teaching-critical-thinking>

⁵¹ Детаљна презентација уџбеника доступна на сајту издавачке куће Кембриџ <https://www.cambridge.org/bs/cambridgeenglish/catalog/english-academic-purposes/prism>

⁵² Енг. оригинални термин је English for Academic Purposes (EAP)

вештина критичког мишљења. Наглашава се потреба брзог и успешног анализирања и селекције информација, посматрања појмова/пракси/процеса из новог угла, формулисања сопственог мишљења и могућности да се оно искаже на јасан и прецизан начин на енглеског језику.

Prism је, као и *Unlock*, доступан за нивое учења А1 – Ц1, а секције посвећене развоју вештина критичког мишљења такође засноване на Блумовој таксономији образовних циљева.

Свака лекција почиње кратким видеом за који се аутори надају да ће пробудити интересовање студената те последично мотивисати их да промишљају и дискутују о теми која се обрађује. Осим вештина говорења, у делу који развија критичко мишљење, посебан акценат је на тзв. функционалном језику и изговору. Под функционалним језиком аутори подразумевају две листе речи, тзв. *General Service List* и *Academic Word List* које су настале након истраживања⁵³ које је издавачка кућа Кембриџ спровела у сарадњи са лингвистима и наставницима енглеског језика запослених у преко 500 институција широм света, а тиче се најкориснијих речи које студент треба да усвоји на датом нивоу учења.

Издања *Prism*, по речима лингвиста који су учествовали у изради, истражују и анализирају садржај и идеје које се језиком, у овом случају, енглеским језиком, могу изразити, за разлику од већине уџбеника који се баве формом језика.

Ауторка жели да нагласи да су поменути уџбеници анализирани са аспекта који је значајан за ово истраживање – однос способности критичког мишљења и постигнућа у усвајању страног језика, односно, анализирају се могућности да се на часовима страних језика развија способност критичког мишљења, уз помоћ адекватних наставних материјала.

Са становишта критичке педагогије, уџбеници за учење страних језика су последњих деценија били предмет многих истраживања у смислу „идентификовања, анализе и критике друштвених неправди и начина за њихово превазилажење“ (Bori, 2018: 41). У добу неолиберализма, судећи макар по уџбеницима за учење језика, слави се родна, расна, верска и национална различитост као и мултикултуралност у најширем смислу, али се готово уопште не говори о веома важној разлици у друштву – економској неправнојности, односно, све већем јазу између богатих и сиромашних (Michaels, 2006; Grady, 1997; Gray & Block, 2014; Gray, 2010; Bori, 2018). Греј сматра да се у уџбеницима за учење енглеског као страног језика промовишу исте вредности које слави неолиберално уређење – конзумеризам, предузетништво, космополитизам и индивидуализам, а у исто време се не говори о негативним последицама неолибералног друштвеног поретка као што су пословна несигурност и стрес (Gray, 2010, у Bori, 2018: 58).

С друге стране, треба имати на уму огромне економске предности продаје уџбеника на глобалном нивоу као и предности експлоатације популарне идеје о повезаности критичког мишљења и успеха у усвајању језика и последично, идеје успешног учешћа појединаца, а самим тим и друштва у целини, на глобалном тржишту рада о чему је било више речи у претходним поглављима ове дисертације. Многи аутори (Littlejohn, 1992; Pennycook, 1994; Gray, 2010) указују на чињеницу да је тржиште уџбеника за учење страних језика вредно неколико милијарди долара те самим тим издавачи значајно утичу на облик и садржај уџбеника.

⁵³ Више о истраживању доступно на сајту издавачке куће Кембриџ

<https://www.cambridge.org/bs/cambridgeenglish/catalog/english-academic-purposes/prism/product-details/research-behind-prism>

5. Корнелов тест критичког мишљења

Резултати које студенти остваре на овом тесту би требало да дају јасну слику о њиховој способности критичког мишљења. Постоји тест X и тест Z. Оба теста се користе како би се унапредила способност критичког мишљења ученика односно студената, у оквиру курсева који промовишу критичко мишљење, као део пријемних испита на мастер студијске програме (нарочито у Сједињеним Америчким Државама) и приликом запослења. Такође, тестови су део обавезног курикулума у многим средњим школама на северноамеричком континенту. Творац ових тестова је Роберт Х. Енис, професор на Универзитету Корнел и на Универзитету Илиноис. Професор Енис се, приликом конципирања теста, по сопственом признању, ослањао на Смитову дефиницију критичког мишљења: „Ако покушамо да одредимо шта одређена реченица значи и да одлучимо да ли ћемо је као такву прихватити или одбацити, бићемо у једном мисаоном процесу, који ћемо, у недостатку бољег термина, назвати критичким мишљењем“ (Smith, 1953: 130, према Ennis, 2005: 5). Као што можемо закључити, по Смиту, појам критичког мишљења, није појам одобравања, а и сам чин формулације реченице, као и друге рационалне, креативне активности, као да су изостављене. Дефиниција критичког мишљења коју је Енис формулисао и на коју се ауторка ослања у овом раду је: „Критичко мишљење је мишљење које се заснива на одлучивању шта ћемо урадити или у шта ћемо веровати“ (Ennis, 2005: 5). Енисова дефиниција критичког мишљења је покушај да се пренесе основно значење овог појма онако како се данас користи. Постоји мноштво подела способности критичког мишљења на категорије, а она на коју се ауторка у овом раду позива је Енисова подела на индуктивно мишљење, дедуктивно мишљење и процену веродостојности информација/извора. Тест критичког мишљења о коме је у овом раду реч посебно наглашава важност три управо поменуте категорије: индуктивно мишљење, дедуктивно мишљење и процену веродостојности информација/извора, те се овим аспектима поклања највећа пажња приликом тестирања.

Аутори посебно наглашавају чињеницу да некогнитивни елементи, као што су ставови, осећања и вредности, намерно нису укључени у тест као и да, у циљу добијања што тачнијих и правичнијих резултата, особине личности и расуђивање на основу политичких, економских и друштвених вредности, односно уверења тестираних, не може утицати на коначан резултат на тесту. Тај скуп емоционалних и мотивационих карактеристика, коме неки аутори додају и навике у понашању (интелектуални интегритет, осећај за правду, неповерење према мишљењу других, уздржавање од брзог суђења, опрезност у тумачењу чињеница, спремност на јавно изношење става, толеранција према различитости мишљења и сл.) често се назива критичким ставом или критичким духом (Siegel, 1988, у Орловић Ловрен, 2016: 47) и није део Корнеловог теста критичког мишљења.

Преведен и културолошки прилагођен тест садржи 49 питања. Првих двадесет и три питања у тесту који је дистрибуиран студентима за потребе овог истраживања тестира управо способност индуктивност мишљења, других петнаест питања поузданост и веродостојност информација/извора, док последњих једанаест питања тестира способност дедуктивног мишљења. Мора се нагласити да, иако постоји јасна подела питања, односно самог теста, на три дела, у односу на аспект који се оцењује, постоји велико преклапање и међуповезаност ових аспеката у самом процесу критичког мишљења. Генерално, издавачи тестова предлажу да се тест X користи приликом тестирања средњошколаца, а да се тест Z користи приликом тестирања одраслих, као и приликом тестирања посебно надарених ученика. Ауторка овог истраживања се определила за, условно речено, лакши тест, само зато

што се студенти који су били учесници поменутог истраживања никада раније нису сусрели са оваквом врстом тестирања и никада нису похађали курсеве који имају за циљ развој критичког мишљења, за разлику од њихових вршњака у Сједињеним Америчким Државама, где је развој способности критичког мишљења обавезан део наставног плана и програма у већини образовних институција. Сврха у коју се тестирање врши такође игра важну улогу у одабиру теста. Коefицијент поузданости теста X креће се од 67 до 90% (Ennis et al, 1985). Узимајући у обзир све наведене разлоге, ауторка се одлучила за Корнелов тест критичког мишљења, ниво X, који је за потребе овог истраживања преведен са енглеског на српски језик и донекле културолошки адаптиран. Ауторка се такође одлучила да не користи посебан папир за одговоре, већ су студенти добили инструкције да директно поред питања заокруже одговор за који сматрају да је најадекватнији како би се избегли евентуални проблеми у вези са памћењем одговора или обележавањем погрешног одговора услед неколико посебних листова папира, а све због већ поменуте чињенице да су се студенти први пут сусрели са оваквим начином тестирања. Из истог разлога, ауторка није желела да временски ограничи студенте приликом тестирања, међутим, испоставило се да су сви студенти завршили тест за педесет минута (или мање) што је управо и временско ограничење које сами аутори теста предлажу.

Пре почетка израде теста, студентима је скренута пажња на који начин треба да приступе различитим деловима теста. Приликом израде прва два дела теста, на питања се мора одговарати оним редоследом како су постављена. Када се одговори на питање и пређе на следеће, више се студент не сме враћати на претходна питања. Разлог за овакву врсту ограничења лежи у чињеници да студент мора одговорити на питање, односно донети одлуку, само на основу информација које су му познате до тренутка постављања питања, као и да би информације које касније сазна, одговарајући на што већи број питања, могле додатно да га/је збуне. У трећем делу теста нема ограничења те врсте. Ауторка је наглас прочитала инструкције за сваки део теста које су студенти у том тренутку могли да виде путем видео бима, а затим заједно са студентима анализирали неколико примера питања са датим тачним одговорима на крају како би се осигурало да сви испитаници тачно знају шта се од њих тражи. Такође, посебно је наглашена чињеница да на питања треба одговарати као да су све информације које су им понуђене тачне, а никако не треба преиспитивати валидност самих информација. На крају, када се ауторка уверила да више нема питања, односно нејасноћа, као и да су општи услови прописани од стране аутора теста испуњени,⁵⁴ испитаници су приступили изради теста.

⁵⁴ Под општим условима, аутори подразумевају добру осветљеност просторије и пријатну температуру, опуштenu атмосферу, без тензије и притиска, тест на матерњем језику испитаника како језичке препреке не би утицале на резултат итд.

5.1 Корнелов тест критичког мишљења, ниво X и ниво Z – значајне корелације са другим варијаблама: интелигенција, узраст, пол, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности

Енис наводи да није пронађена значајна корелација између способности критичког мишљења и пола испитаника на основу четрнаест спроведених студија, мада су се у једној студији испитанице показале незнатно успешнијим приликом процењивања веродостојности извора односно информација, што свакако није у складу са увреженим мишљењем да су мушкарци бољи критички мислиоци од жена (Ennis, 2005: 26).

Када је у питању однос између способности критичког мишљења и успешности у школи, односно, на факултету, занимљиво је истаћи да најзначајнија корелација постоји између успешности у решавању математичких задатака и способности критичког мишљења где коефицијент корелације иде чак до 62%⁵⁵ док готово да уопште не постоји значајна корелација између познавања историје и географије и способности критичког мишљења.⁵⁶ Чини се да је управо такав резултат и очекиван. Оно што је за ауторку овог рада свакако најважније јесте значајност корелације између успеха у усвајању језика, односно успеха у овладавању различитим језичким вештинама и способности критичког мишљења. На основу двадесет и три објављене студије на које се позива Енис, значајна је корелација између обима вокабулара којим се појединац активно служи⁵⁷ и способности критичког мишљења чији коефицијент износи чак 51% (Ennis, 2005: 25). У контексту значајности свакако треба поменути и коефицијент корелације између вештине читања и разумевања прочитаног⁵⁸ и способности критичког мишљења који износи високих 49%, док је најнижи код корелације која испитује знање интерпункције и употребе великог слова⁵⁹ и врста реченице⁶⁰ и способности критичког мишљења и износи свега 28% (Ennis, 2005: 25).

Интелигенција је несумњиво детерминанта критичког мишљења, односно његова компонента, али се између критичког мишљења и интелигенције не може ставити знак једнакости. Иако је тешко замислити контекст и услове у којима се интелигенција не манифестује, она, схваћена као операциона структура и инваријанта, не указује на способност независног мишљења, неконформистичког понашања, склоности и храбрости да се одупре мишљењу ауторитета, упусти у разматрање и промишљање и делује „упркос“ (Деспотовић, 1997). Тестови интелигенције не мере способност критичког промишљања. Дубље разматрање релација интелигенције и критичког мишљења показује да би критичко мишљење могло да се дефинише као интелигенција обогаћена знањем и искуством. Тај став има давнашњу емпиријску подршку. Истраживања из осамдесетих година 20. века показала су да су кривуља интелигенције и кривуља критичког мишљења врло сличне, с тим што се способност критичког мишљења, мерена Вотсон – Гласеровим тестом⁶¹, развија тек од

⁵⁵ Подаци добијени на основу New York State Junior High Survey Test: Concepts, Computations, Problems; Подаци преузети са сајта исте образовне институције

⁵⁶ Подаци добијени на основу New York State Junior High Survey Test: Achievement in History; Подаци преузети са сајта исте образовне институције

⁵⁷ Инструмент коришћен New York State Junior High Survey Test: Wide Range Vocabulary Test

⁵⁸ Инструмент коришћен New York State Junior High Survey Test: Achievement in Reading

⁵⁹ Инструмент коришћен New York State Junior High Survey Test: Punctuation and Capitalization

⁶⁰ Инструмент коришћен New York State Junior High Survey Test: Kinds of Sentences

⁶¹ Енг. оригинални термин је Watson – Glaser Test

двадесетих година и почиње да опада нешто касније него општа интелигенција. Та разлика се једино може објаснити чињеницом да се способност критичког мишљења, за разлику од опште интелигенције, заснива на знатној количини акумулираног знања и искуства (Friend & Zubek, 1975, у Орловић Ловрен et al, 2016: 49).

Фризби тврди да постоји константна развојна тенденција у способности критичког мишљења од нижих ка вишим разредима која је најизраженија, односно достиже врхунац на преласку детета из основне у средњу школу. Фризби ову појаву објашњава позивајући се на теорију когнитивног развоја Жана Пијажеа, тачније на период формалних операција који се јавља од 11. до 12. и од 15. до 16. године (Frisby, 1992: 169, у Ennis, 2005: 26).

Не постоји много студија које се баве односом између социоекономских фактора и способности критичког мишљења. Три, у које је Енис имао увид, не показују значајан фактор корелације између поменутих варијабли, што је очекиван и свакако охрабрујући резултат (Ennis, 2005: 25).

С друге стране, истраживачи су показали много више интересовања за однос између особина личности и способности критичког мишљења. Најзначајнија корелација постоји између особине независности у најширем смислу речи и критичког промишљања. Неколико студија је показало, истина, не тако значајну, али ипак постојећу корелацију између позитивног односа према школи/образовној институцији и критичког промишљања, као и између Колберговог моралног расуђивања и развоја критичког мишљења.

Опсежна студија коју је спровела Изабел Мајерс Бригс (Isabel Briggs Myers, у Ennis, 2005: 27) на 668 испитаника показала је да постоји значајна разлика на релацији интуитивност – разумско расуђивање у корист интуиције. Мајерс Бригс долази до импресивног закључка да су студенти који се више ослањају на интуицију бољи критички мислиоци од оних који се више ослањају на разум. Мајерс Бригс се ослања на Ролинсове (Rollins) дефиниције поменутих појмова који за студенте који се ослањају на разум тврди да буквално схватају појмове у конкретним доживљајима, крећући се корак по корак, користећи здрав разум, док ће интуитивним студентима пажњу привући ствари које стимулишу машту а не подстичу здраворазумско расуђивање (Rollins, 1988: 36, у Ennis, 2005: 27).

Корелације између Корнеловог теста критичког мишљења, ниво Z, и варијабли: интелигенција, узраст, пол, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности, су веома сличне односу између Корнеловог теста критичког мишљења, ниво X, и сваке од поменутих варијабли и неће бити предмет овог рада.

Важно је напоменути да су до сада објављене четири факторске анализе Корнеловог теста критичког мишљења, нивоа X (Follman, Hernandez & Miller, 1969; Follman, Miller & Hernandez, 1969; Follman, Brown & Burg, 1970; Follman, Lowe, Johnson & Bullock, 1969; Landis & Michael, 1981; Michael, Devancy & Michael, 1980). Фолман, Милер и Ернандес посматрају делове теста X као сепаратне јединице за анализу, а анализирају и друге тестове критичког мишљења, као што је Вотсон - Гласеров тест, као и тестове интелигенције, склоности и способности, и долазе до закључка да делови Корнеловог теста функционишу као целина, што је случај и са пет засебних делова Вотсон - Гласеровог теста. Аутори ове студије наглашавају висок ниво корелације између тестова критичког мишљења с једне стране, и тестова склоности и способности, с друге стране. Међутим, Енис сматра да закључци до којих се дошло, сами по себи нису довољни, и да су потребна додатна истраживања у датој области.

За Корнелов тест критичког мишљења, ниво Z, објављена је само једна факторска анализа (Follman, Brown & Burg, 1970). Фолман, Браун и Берг закључују да способност критичког мишљења „није општа способност већ се састоји од разлитичих група специфичних фактора и веома је хетерогена“ (Ennis, 2005: 40).

Управо због сложености односа критичког мишљења са интелигенцијом, особинама личности, узрастом, учењем, полом и садржајем знања, још увек није усаглашена дефиниција критичког мишљења, а неспоразуми углавном настају и трају због порекла и карактера критичког мишљења који воде ка његовој потпуно различитој концептуализацији (Орловић Ловрен et al, 2016).

5.2 Процес добијања дозволе за коришћење Корнеловог теста критичког мишљења

Након увида у неколико сличних тестова и разматрања који би био најпогоднији имајући у виду врсту истраживања, ауторка се одлучила за Корнелов тест критичког мишљења, након чега је ступила у контакт са корисничким сервисом путем сајта www.criticalthinking.com. Упркос чињеници да је ауторка нагласила да су јој тестови потребни у циљу спровођења истраживања у оквиру докторске дисертације, није било могуће добити тестове бесплатно. Цена једног теста је 4\$, а уговор који је била дужна да потпише обавезао ју је да дистрибуира тачно онолико копија колико је плаћено и прецизирано уговором, никако више од тога, а све „из сигурносних разлога, како би тест остао валидан и поуздан, а у циљу заштите ауторских права и интелектуалне својине.“⁶²

Имајући у виду целокупну ситуацију, чини се да је ово добар пример утицаја неолибералних тенденција на образовање, односно, на истраживачки процес, те можемо говорити о комодификацији теста критичког мишљења који се третира као класичан производ коме је одређена цена у односу на кретања на тржишту.

Читав процес је трајао скоро два месеца. Након пристанка ауторке да потпише уговор о поштовању свих наведених ставки, као и слања врло обимних личних података, као вид гаранције поштовања услова, компанија је била веома вољна да пружи све неопходне информације као и техничку подршку који су ауторки били неопходни приликом спровођења истраживања. Путем мејла су послати тестови, упутство за коришћење, тачни одговори и примерак уговора. Плаћање је такође обављено електронски, путем Пејпал сајта⁶³ и сама процедура је протекла без икаквих проблема. Уговором је ауторки дозвољено да преведе тест на српски језик⁶⁴, да дистрибуира студентима договорени број копија у папирној форми, никако електронски, да објави резултате истраживања, али не и сам примерак теста, у својој докторској дисертацији и свим научним радовима базираним на истом истраживању. Ауторка се обавезала да ће доставити, електронским путем, верзију теста преведену на српски језик, запосленима у компанији са којима је комуницирала током читавог процеса добијања сагласности за коришћење теста. Ауторка се такође обавезала да ни на који начин, било електронски или у писаној форми, не учини ни тест, нити добијени пропратни материјал јавно доступним. Из наведених разлога, сам тест критичког мишљења неће бити објављен у оквиру ове докторске дисертације, али ће се као прилог истраживању наћи примери питања из сваког од три дела који чине тест, тачније делова који процењују индуктивно мишљење, веродостојност извора/информација и дедуктивно мишљење. Примери питања су јавно доступни на сајту те се из тог разлога и могу објавити у оквиру истраживања.

⁶² Преузето из уговора

⁶³ <https://www.paypal.com/us/home>

⁶⁴ Ауторка је у обавези да уз преведени тест постави следеће: “Translation and reproduction rights for Cornell Critical Thinking Test, Level X by Robert H. Ennis, granted by The Critical Thinking Co. | 800-458-4849 | www.criticalthinking.com. Translated and reprinted by permission.”

5.3 Преглед ранијих истраживања односа способности критичког мишљења и успеха у учењу језика

Скоро свако истраживање феномена односа способности критичког мишљења и успеха у усвајању језика почива да веровању да су ова два параметра кључна за успех будућих дипломаца приликом налажења посла, као и касније пресудна за успех у професионалној каријери, независно од занимања. Већина истраживача (Zhang & Kim, 2018; Rashid & Hashim, 2008; Keihaniyan, 2013; Hosseini et al, 2012; Ishikawa, 2017; Grosser, 2013; Elder & Paul, 2004) се базира на широј перспективи, односно, тврди да су успешни појединци, који говоре стране језике, способни да критички промишљају друштвене, економске и политичке феномене који их окружују, од круцијалног значаја за напредак друштва у целини, а само такви појединци који су способни и спремни да анализирају и критички посматрају свет око себе су спремни и да га мењају на боље, што и јесте општи циљ ове дисертације, односно, једно од општих начела критичке педагогије.

Исто тако, чини се да је искра која је запалила интересовање истраживача за област критичког мишљења и корелације истог са другим знањима/вештинама управо потражња највећих светских компанија, углавном из Европе и Северне Америке за образованом радном снагом која глобално недостаје на тржишту, притом изразивши неповерење у образовне институције и њихову способност да опреме будуће дипломце оним вештинама које су тражене и неопходне на тржишту рада у глобализованом свету, а то су, пре свега, знање страних језика, познавање рада на рачунару и способност критичког мишљења. Ова, условно речено, критика, се, пре свега, односила на земље у развоју које су покушале да надоместе ове недостатке у својим школским системима и самим тим, буду конкурентније на тржишту рада, као и приликом покушаја привлачења страних инвестиција, што је добро позната слика и у нашој земљи.

Међутим, слична ситуација је и у Сједињеним Америчким Државама, судећи по универзитетском професору и теоретичару образовања Мајклу Еплу који овакву ситуацију оштро критикује. Епл сматра да је водећи тренд у образовању – приватизација и комодификација школа, као и чврста контрола знања и вредности у потпуности погрешан и да ће последично довести до још већег јаза између богатих и сиромашних школа, односно, школа које похађају ученици различитог социо - економског статуса (Apple, 2013: 19). Образовање је скупо, а нажалост велики удео трошкова носе државе које желе да се одређени појмови и односи проучавају, а неки други пак избегну – образовање је политички, културни и друштвени процес (McLean, 2006: 1).

Епл сматра да курикулум, односно, садржај наставног плана и програма никада није неутралан као и да највећи утицај на његово креирање има пословна етика која од студената прави пасивне потрошаче, а не активне грађане. Епл даље наводи да се под утицајем неолиберализма значење појма грађанство радикално променило.

Бити грађанин значи учествовати у изградњи и реструктурирању институција. Бити потрошач значи бити поседничка индивидуа која се препознаје на основу производа. Дефинисани сте на основу онога што купујете, а не на основу онога што чините. Стога, општи социолошки и економски покрет који редефинише демократију и грађанство као скуп пракси потрошње, и који свет посматра као велики супермаркет, има највећи утицај на образовање (Apple, 2013: 9).

Валтер Фејнберг (Walter Feinberg, 2013) сматра да свако одговорно друштво треба и мора да заштити „неке ствари од тога да се дефинишу искључиво као роба, а једна од тих ствари је образовање. образовање има два унутрашња добра која ограничавају његову комодификацију – аутономију и једнакост“ (Feinberg, 2013: 242). Аутономија се огледа у способности појединца да процени вредност различитих начина живота и определи се за један, док се вредност једнакости огледа у препознавању и прихватању права осталих појединаца да развијају „способности за промишљено вредновање и испуњен живот“ (Feinberg, 2013: 243).

Многи аутори (Berg, 2014; Berg, Huijbens & Gutzon Larsen, 2016) преиспитују квалитет, структуру и улогу високог образовања, посебно концепт докторских студија у западноевропским капиталистичким друштвима и позивају на идентификацију недостатака у високом школству. Ове слабости су уско повезане са неолиберализацијом високог образовања, односно, „државни факултети су жртвовани како би се задовољиле неолибералне тежње за тржишном дисциплином и фискалном одговорношћу“ (Berg, 2014: 3). Аутори чак повезују висок ниво анксиозности факултетског особља са неолиберализацијом високог школства која настоји да претвори факултете у „тржишно исплативе институције које подстичу растућу конкурентност“ (Berg, Huijbens & Gutzon Larsen, 2016: 11).

Ауторка сматра да треба додатно појаснити улогу економског сектора у развоју образовања у нашој земљи и у земљама региона.

Велики број аутора, попут Мајкла Епла и Марте Нусбаум (Marta Nussbaum, 2010) који анализирају утицај неолиберализма и неоконзерватизма на образовање, углавном говоре о школском систему Сједињених Америчких Држава где економски сектор традиционално знатно више утиче на образовање него у већини европских земаља.

Александар Бауцал сматра да је у Србији обрнута ситуација – економски сектор има веома мало утицаја на образовни систем, те је за нас велики изазов да се економски сектор укључи у образовне политике. Бауцал наводи четири разлога за смислено укључивање економског сектора у управљање образовањем и у обликовање правца у којем ће се оно развијати (Бауцал, 2013: 180).

Први и основни разлог јесте проста чињеница да будуће генерације грађана треба да се запосле. Други разлог је да треба да се запосле у високопрофитабилним секторима који су засновани на знању, технологијама и иновацијама. Трећи разлог је чињеница да је Србија земља у економској транзицији која у знатној мери зависи од страних инвестиција што нас доводи и до четвртог разлога – подизање конкурентности Србије у односу на друге земље у региону и у ЕУ (Бауцал, 2013: 180).

Међутим, Бауцал ниједног момента не губи из вида да је економски сектор само један од сектора који чине друштво, да његов утицај никако не сме бити једини који утиче на образовање као и да Србија може много да научи из искуства Сједињених Америчких Држава по питању опасности од претераног учешћа економског сектора у креирању образовних политика.

Дејан Илић сматра да морамо бити веома обазриви приликом креирања образовања у складу са потребама привреде пошто се те потребе веома брзо мењају те треба да будемо у стању да предвидимо те потребе за двадесет или тридесет година, а на дуже стазе није могуће са сигурношћу предвидети кретања на тржишту (Илић, 2013: 207). Због тога што су

потребе привреде веома нестабилан фактор, Илић сматра да никако не треба да буду и пресудан за обликовање образовања. По Илићу, образовање би требало да

представља и уједно производи нормативни оквир – који појединцу гарантује моралну аутономију, људско достојанство, слободу, једнакост, равноправност, демократска права и социјалну правду – унутар кога је могуће не слажати се око битних ствари; образовање би морало да оспособи грађане да се аргументовано не слажу, те да буду у стању да разумеју ставове са којима се не слажу (Илић, 2013: 214).

Намеће се закључак да се образовање може двојачко посматрати – као средство друштвене промене, али исто тако и као начин да се одржи постојећа друштвена хијерархија.

Упркос ставовима које износи Епл и многи други аутори по питању природе односа између неолибералног тржишта, неједнакости и неоконзервативне политике по питању наставног плана и програма као и начина тестирања, многе земље, поготово земље у развоју, прихватају неолибералну идеологију приликом креирања образовних политика са циљем економског просперитета.

Како би унапредили критичко мишљење студената, Министарство образовања НР Кине је 2007. уврстило развој критичког мишљења у наставни план и програм учења енглеског језика на терцијарном образовном нивоу. Како се наводи у курикулуму, постоје посебни захтеви за унапређење ове способности кроз сваку од четири језичке вештине - слушање, говорење, читање и писање (Zhang & Kim, 2018).⁶⁵

Подстакнути тврдњама неких западних истраживача (Atkinson, 1997; Carson, 1992) да студентима у Кини (и читавој Азији) нису својствене вештине критичког мишљења као и да се, готово без изузетка, ради о пасивним примаоцима информација, Жанг и Ким су желели да представе на који начин студенти у Кини усвајају енглески језик, са којим изазовима се суочавају предавачи енглеског језика и како је учење страног језика повезано са унапређењем вештине критичког мишљења. Као један од важних фактора наводи се окружење, истиче се значај онлајн учења енглеског језика и уопштено, свих предности које нам омогућавају рачунари и интернет конекција; у нашем случају, то су дискусије унутар малих група студената, вођене у реалном времену или не, интерактивне игре, анимација и графика, приче/ситуације из реалног живота. Аутори верују да ће онлајн учење енглеског језика, као допуна традиционалном курикулуму, подићи унутрашњу мотивацију студената и допринети њиховом личном развоју. Улога наставника била би да охрабрује и подстиче студенте – учеснике група за дискусију да изразе мишљење на различите теме, као и да подстакне међусобно прихватање унутар групе. Студентима енглеског језика у Кини треба обезбедити окружење које допушта да заједно раде на проблемима и задацима и да као група дођу до оптималног решења у виду истраживачког пројекта, извештаја или студије случаја (Zhang & Kim, 2018: 161). На овај начин, студенти, подељени у мале групе, добијају могућност да истовремено усавршавају вештину говорења и вештине решавања проблема. Даље се наводи да студенти често превише размишљају о очекивањима родитеља/наставника, а премало о личним резултатима/постигнућу у процесу учења језика, стратегијама учења и ефикасности. Веома је важно да се студенти охрабре да промишљају о самом процесу учења пошто „овакве мисли увек воде до развоја критичког мишљења“ (Zhang & Kim, 2018: 162). Дакле, могло би се рећи да је једна од најважнијих промена,

⁶⁵ Детаљније у Department of Higher Education of Ministry of Education. (2007). College English curriculum requirements. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

истакнутих у курикулуму, увођење тзв. хибридног учења⁶⁶ у наставу енглеског језика на терцијарном образовном нивоу у Кини са циљем побољшања комуникативних способности али и развоја вештина критичког мишљења путем пре свега „претраживања и истраживања, конструктивних разговора и процеса тражења одговора на сопствене језичке недоумице, уместо дотадашњег пасивног пријема информација без преиспитивања њихове ваљаности/значаја“ (Zhang & Kim, 2018: 162). Хибридно учење је донекле иновативни облик учења који комбинује традиционалне методе које се користе у учионици и доступне дигиталне технологије.

Истраживање које су спровели универзитетски професори Рашид и Хашим (Rashid & Hashim, 2008) из Малезије на узорку од 280 студената је показало да постоји значајна корелација између способности критичког мишљења и успеха у овладавању енглеским језиком. Инструменти коришћени у овом истраживању су Корнелов тест критичког мишљења, ниво X, и два национална теста која процењују ниво познавања језика. Један од закључака јесте и да су се малезијски студенти лошије показали на тесту критичког мишљења него њихови вршњаци у Сједињеним Америчким Државама. Разлози које аутори наводе за овакве резултате су навикнутост студената у Малезији, уопштено говорећи, на школски систем који преферира учење напамет, механичко понављање без промишљања онога што чују, систем у коме и даље доминира *ex-cathedra* као најпопуларнији метод у настави, што се донекле може рећи и за школски систем у Србији.

Један од главних циљева универзитетског образовања у Малезији до 2020. године јесте да генерише радну снагу која је флуентна када је у питању енглески језик, који се доживљава као први језик науке, технологије и трговине, и која је способна да критички размишља и критички приступа решавању проблема, а све у циљу остварења националног плана претварања Малезије у индустријализовану земљу до 2020. године (Abdul Shukor Abdullah, 2000; Awang Had Salleh, 2006, у Rashid & Hashim, 2008: 373). Све наведено јесте и разлог који је подстакao истраживаче да покушају да испитају однос између способности критичког мишљења и знања језика. Колико се влада Малезије озбиљно посветила решавању овог проблема говори и чињеница да се студије медицине и информационих технологија одвијају искључиво на енглеском језику, почев од 2003. године (Rashid & Hashim, 2008: 375). Ове промене у образовном систему Малезије на универзитетском нивоу су покушај владе да заустави стопу незапослености која константно расте још од економске кризе која је погодила Азију 1997. Године (Rashid & Hashim, 2008: 375).

Сматра се да је критичко мишљење веома важно приликом усвајања језика, нарочито језичких вештина писања и читања, две незаменљиве језичке вештине које студентима гарантују успех у даљем образовању (Elder & Paul, 2006; Stapleton, 2001; Moore, 1995).

Међутим, још увек немамо довољно истраживања на ову тему, односно истраживања односа између способности критичког мишљења и успеха у овладавању језичким вештинама писања и читања, као и језика генерално, нарочито код студената који нису изворни говорници енглеског језика, па је у том смислу ова докторска дисертација скроман допринос даљим истраживањима.

Тврдње појединих „западних“ истраживача да је критичко мишљење концепт везан искључиво за западну културу и образовни систем западних земаља, те као такав у потпуности стран становницима Азије, подстакле су неколико истраживања у Азији са циљем да се оповргне оваква тврдња. Поједини научници као што су Фокс и Еткинсон су

⁶⁶ Енг. оригинални термин Blended Learning. Осим хибридног учења, у литератури се још помињу термини настава мешовитим режимом, настава посредована технологијом и настава унапређена интернетом.

екстремни у ставу да је „критичко мишљење облик западног културног мишљења, као и да азијски студенти нису у стању да критички размишљају, зато што је таква природа мишљења потпуно страна становницима Азије“ (Fox, 1994; Atkinson, 1997).

Међутим, неколико студије које су се бавиле истом корелацијом на репрезентативном узорку студената у Јапану оповргле су претходно изнете тврдње и доказале да се способност критичког мишљења учи, односно стиче вежбањем (Davidson & Dunham, 1997). Оно што је студија такође показала, а што ауторка овог рада налази веома корисним, јесте чињеница да су студенти у Јапану вежбали способност критичког мишљења управо на часовима енглеског језика, кроз посебан план и програм осмишљен у ту сврху.

Слична студија спроведена на једном универзитету у Ирану на узорку од 100 студената дошла је до готово истоветних резултата као горе поменута студија у Малезији (Keihaniyan, 2013: 24). Исти инструменти су коришћени у истраживању, Корнелов тест критичког мишљења и национални тест за утврђивање нивоа познавања енглеског језика. Поново се показало да су студенти остварили лошије резултате на тесту способности критичког мишљења у односу на вршњаке у Америци, а аутори студије наводе исте разлоге и сугеришу сличне промене у образовном систему Ирана као и њихове колеге у Малезији. Исто тако, студија је потврдила да постоји значајна корелација између способности критичког мишљења и успешности у усвајању језика, а коефицијент корелације је највиши код оних студената који су показали висок степен познавања енглеског језика; они су без изузетка остварили добре резултате и на тесту критичког мишљења (Keihaniyan, 2013: 28).

Уколико бисмо упоредили резултате остварене приликом израде Корнеловог теста критичког мишљења, долазимо до закључка, као што је већ наведено, да су студенти у Малезији и Ирану остварили значајно лошије резултате него њихови вршњаци у Сједињеним Америчким Државама. Просечна успешност студената у Малезији на поменутом тесту износи 38.17%, стандардна девијација је 6.65. Минималан резултат остварен на тесту је свега 20%, а максималан 55%. Просечна успешност студената у Ирану на поменутом тесту износи 30.17%, стандардна девијација 6.05. С друге стране, просечна успешност средњошколаца у Сједињеним Америчким Државама на Корнеловом тесту критичког мишљења износи 52.2%, док је стандардна девијација 6.5. У светлу оваквих резултата, пријатно изненађује чињеница да је просечна успешност студената на поменутом тесту у оквиру истраживања које је ауторка овог рада спровела, на Универзитету Сингидунум, чак 62.66%, а стандардна девијација 11. Минималан резултат студената у Србији остварен на тесту је 44%, а максималан фантастичних 94%. Треба свакако нагласити чињеницу да су наведени просечни резултати за ученике завршних разреда средње школе у САД - у, док су у Србији у питању студенти треће и четврте године основних академских студија, те разлика у годинама представља један од важних фактора који објашњава боље резултате студената у Србији. С друге стране, студенти су се, како је већ раније наведено, први пут сусрели са оваквим начином тестирања и нису имали апсолутно никакво искуство у току пређашњег школовања када је у питању развој способности критичког мишљења, за разлику од ученика у Америци где се велика пажња обраћа на развој ове способности приликом израде курикулума, те је самим тим, добар резултат студената у Србији утолико значајнији.

Још једна студија спроведена на Арак универзитету у Ирану (*Arak University*) се бави односом између способности критичког мишљења и успеха у овладавању језичком вештином читања и разумевања прочитаног, као и одабиром стратегија читања које могу да допринесу повећању способности критичког мишљења (Hosseini et al, 2012). 70 студената Департмана за енглеску књижевност на Арак универзитету у Ирану је учествовало у истраживању. Инструменти коришћени у истраживању су *TOEFL reading comprehension test*,

Reading Strategy Inventory и тест који мери способност критичког мишљења.⁶⁷ Добијени резултати су показали да постоји снажна корелација између способности критичког мишљења студената у Ирану и степена разумевања прочитаног текста.

С друге стране, истраживање спроведено са истим циљем, утврђивање односа између способности критичког мишљења и успеха у усвајању језика, на универзитету Кобе у Јапану (*Kobe University*), у коме је учествовало 74 студента, показало је јасну позитивну корелацију између вештине слушања и способности критичког мишљења, док се код осталих језичких вештина корелација није показала сигнификантном (Ishikawa, 2017). Након поменуте и неколико сличних студија, аутори недвосмислено поручују да се критичко мишљење као концепт уведе у наставни план и програм енглеског као страног језика на терцијарном образовном нивоу у Јапану, сугеришући да би се и друге важне особине, као што су креативност, кооперативност и комуникативне способности развијале упоредо са вештином критичког мишљења, а да су часови језика најпогоднији за примену оваквих метода.

Значајно је поменути веома занимљиву студију у којој је учествовало 89 студената прве године Учитељског факултета једног универзитета у Јужној Африци (*School of Educational Sciences, North – West University, South Africa*) спроведену са истим циљем као и претходно наведене студије, утврђивања природе односа способности критичког мишљења и успеха у овладавању страним језиком. На самом почетку истраживања, поставља се питање да ли су ученици у Јужној Африци уопште изложени наставним методама које би поспешиле њихове способности решавања проблема, критичке анализе информација, ефикасног коришћења модерних технологија као и доношења одлука ослањајући се на креативно и критичко мишљење (Grosser, 2013: 1). Ради се о веома хетерогеној групи студената, учесника овог истраживања, са израженим разликама у социо - економском статусу, матерњем језику и врсти средњошколског образовања. Ниво знања језика је нумерички приказан након израде националног теста познавања језика, док је способност критичког мишљења мерена Вотсон - Гласеровим тестом. Добијени резултати су потврдили низак степен развијености критичког мишљења али и позитивну корелацију са успехом у усвајању језика. Просечна успешност студената на поменутом тесту критичког мишљења износи 34.19%, стандардна девијација је 6.45. Гросер и Нел се слажу са ауторима сличних студија (Elder & Paul, 2004; Lun et al, 2010; Van Der Slik & Weideman, 2009) у ставу да просечан студент прве године факултета у Јужној Африци не разуме оно што прочита. С друге стране, аутори су сложни да је изврсно познавање језика круцијални фактор који прави разлику у резултатима на тестовима способности критичког мишљења. Аутори истичу неопходност промена у образовном систему на универзитетском нивоу, у смислу практиковања другачијих наставних метода које би, пре свега, поспешиле развој критичког мишљења и последично припремиле студенте за тржиште рада и олакшале сналажење у реалним животним ситуацијама.

Посебан је изазов, по ауторима, стављен пред наставнике страних језика који имају најтежи задатак – да утичу на формирање појединаца способних да критички промишљају свет око себе, константне промене које се дешавају и да утичу на њихов ток. Потреба и изазов да се наставници страних језика, посебно наставници енглеског језика (имајући у виду његов статус) додатно едукују по питању метода развијања способности критичког мишљења на часовима страних језика предмет су многих студија (Ketabi et al., 2012; Mok, 2010; Pineda Baez, 2004; Pineda Báez, Pardo & Téllez, 2010; Murcia, 2012; Marin & de la Pava, 2017).

⁶⁷Енг. оригинални термин је California Critical Thinking Skill Tests

Ауторка сматра да је од значаја поредити резултате студената – учесника овог истраживања и резултате сличних истраживања спроведених и објављених на тлу Сједињених Америчких Држава (Ennis, Millman & Tomko, 2005).

Прва таква студија спроведена и објављена на тлу Сједињених Америчких Држава је обухватила 50 студената прве године факултета друштвеног усмерења у североисточном делу САД-а. Просечан резултат остварен на Корнеловом тесту критичког мишљења као целини износи 61.05% (стандардна девијација 8.9).

У другој студији је учествовало 634 студента прве године државног факултета друштвеног усмерења у држави Њујорк. Просечан резултат ове групе је 61.45% (стандардна девијација 6.9). Ова група је нарочито занимљива пошто су истраживачи одлучили да учеснике поново тестирају након слушања једносеместралног курса под називом „Аналитичко мишљење“. Међутим, резултати на поновљеном тесту су разочаравајући пошто је просечан резултат само за нијансу бољи и износи 61.71% (стандардна девијација 8.4).

Трећа студија је посебно занимљива. Учествовало је 20 свршених студената Учитељског факултета из предграђа Чикага. Тестирање се одиграло након одслушаног једносеместралног курса под називом „Критичко мишљење“. Просечан резултат ове групе је најбољи, 73.03% (стандардна девијација 3.6) што се може објаснити старошћу (и зрелошћу) студената, али и курса који су непосредно пре полагања имали прилику да похађају.

Четврта студија је обухватила 187 студената прве године педагошких усмерења државног факултета у Флориди. Њихов просечан резултат на поменутом тесту износи 68.68% (стандардна девијација 6.5).

Студенти треће и четврте године Универзитета Сингидунум, ИТ усмерења, учесници овог истраживања, су остварили просечан резултат 62.66% (стандардна девијација 11) на Корнеловом тесту критичког мишљења као целини.

Једина доступна студија у којој су учесници студенти свих година једног факултета информативних технологија је спроведена и објављена у Колораду. Истраживачи су се, међутим, одлучили за Корнелов тест критичког мишљења, ниво Z, који је, по мишљењу аутора самих тестова „комплекснији и намењен надареним студентима“ (Ennis, 2005: 4). Просечан резултат који су студенти остварили је 52.7% (стандардна девијација 4.8). У истраживању је учествовало 153 студента.

Приликом поређења резултата треба имати на уму да су студенти Универзитета Сингидунум пар година старији од колега из САД-а који су углавном студенти прве године, али исто тако истиче се чињеница да су амерички студенти углавном похађали припремне курсеве за овакву врсту тестирања (током школовања, а неки и непосредно пре полагања), док се студенти у Србији први пут сусрећу са оваквом врстом тестирања којој су приступили без икакве припреме. Ауторка сматра да је утолико њихов резултат значајнији.

У нашој земљи за сада нису спроведена слична истраживања, али се критичко мишљење све више препознаје као концепт вредан пажње. У заједничком наставном плану и програму страних језика гимназије Бора Станковић у Врању наводи се да је један од основних циљева наставе страних језика „развијање општих и специфичних стратегија учења и критичког мишљења“ док су најважнији задаци „продубљивање и проширивање комуникативне способности и постављање основе за то да се страни језик користи и после завршетка образовања, функционално, за студије, у будућем послу или даљем образовању;

стицање увида у језичку стварност и оспособљеност уочавања контраста и вршење поређења у односу на сопствену стварност“⁶⁸

У документу „Циљеви образовања и васпитања у гимназији“⁶⁹ се, између осталог, наводи развој међупредметних компетенција.

Међупредметне компетенције обезбеђују ученицима успешно сналажење у свакодневном животу и раду. Оне су резултат великог броја активности које се остварују у свим наставним предметима и током целокупног гимназијског школовања. За њихов развој важни су не само садржаји већ и методе са којима се они проучавају и у њима треба да доминирају истраживачке и интерактивне методе, рефлексивна, критичко мишљење, кооперативно учење и друге методе које јачају партиципацију ученика у образовно-васпитном процесу (Правилник, 2011: 1).

Према овом документу, критичко мишљење је од изузетне важности за способност ученика за управљање сопственим понашањем и спремност на акцију. Као један од главних задатака и циљева предмета Хемија наводи се „развој осетљивости за проблеме и способност решавања проблема, логичко и критичко мишљење“ (Правилник, 2011: 134).

У делу документа „Начини остваривања програма“ истиче се препорука „При реализацији програма дати предност пројектној, проблемској и активној настави, кооперативном учењу, изградњи знања и развоју критичког мишљења.“ Исто тако, препоручује се, уколико се настава реализује у форми двочаса, да се теоријској обради проблема посвети максимално тридесет минута, а након тога, треба организовати активност која, у зависности од теме „подстиче изградњу знања, анализу, критичко мишљење и интердисциплинарно повезивање“ (Правилник, 2011: 150). Приликом описа предмета Рачунарство и информатика, снажно се препоручује да све „активности треба осмислити тако да подстичу тимски рад, сарадњу, критичко мишљење, процену и самопроцену кроз рад на часу, примену у другим наставним областима и домаће задатке“ (Правилник, 2011: 155).

Ђорић наводи способност критичког/аналитичког мишљења као један од круцијалних исхода учења за све студенте друштвених усмерења (Ђорић, 2011). Под тим, ауторка подразумева да студент буде у стању да

(а) се лако креће између репродукције знања, анализе, примене знања, евалуације и креирања новог знања - синтезе;

(б) препозна скривене претпоставке конкретних теоријских оријентација или одређене аргументације;

(ц) препозна скривене претпоставке конкретног методолошког приступа неком проблему;

(д) покаже како су модели мишљења и знање условљени политичко - економско-социјалним структурама;

(е) представи супротстављена становишта и алтернативне хипотезе о различитим питањима;

(ф) учествује у тимском раду у коме су заступана различита становишта (Ђорић, 2011: 17).

⁶⁸ Наставни план и програм гимназије Бора Станковић, доступно на http://www.borastankovic.edu.rs/wp-content/uploads/2017/05/04_drugi_strani_jezik.pdf

⁶⁹ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију

Савић истиче изузетан потенцијал интегративне наставе за развој језичких и интеркултуралних компетенција ученика млађег узраста које су неопходне за већа постигнућа у учењу и раду у 21. веку (Савић, 2014). Иако ауторка констатује да веома мали број наставника страних језика реализује наставу на овај начин, охрабрује њихова спремност да учествују у програмима професионалног усавршавања за извођење тематске наставе на енглеском језику. Верује се да на овај начин ученици могу развити и унапредити „7К вештине“⁷⁰, које обухватају комуникацију, кроскултурно разумевање, критичко мишљење, каријеру, компјутерску писменост, креативност и колаборацију (Shin, 2014: 328, према Савић, 2014: 125).

Преглед акредитованих програма стручног усавршавања наставника у области интеркултуралног образовања у Србији из 2016. садржи пет програма који подржавају развој критичког мишљења – Подршка развоју критичког мишљења на раном узрасту, Модул 1, Подршка развоју критичког мишљења на раном узрасту, Модул 2, Развој критичког мишљења у настави енглеског језика, Историја и теорија: како мислити о историји? и Филозофија с децом.

Из свега наведеног, јасно је да се критичко мишљење све више препознаје као вредан ресурс и да се развоју ове способности придаје све више значаја у школском систему Србије.

⁷⁰ Енг. оригинални термин “7 Cs Skills“ пошто имена свих ових вештина почињу словом „C“: communication, cross-cultural understanding, critical thinking, career, computing, creativity, collaboration

6. Методологија истраживања

Предмет овог истраживања, однос између вештине критичког мишљења и успеха у усвајању страног језика као и способност студената да критички анализирају појмове везане за језик и повезују их са друштвеним феноменима, јесте вишедимензионална и мултидисциплинарна појава која припада пољу друштвено - хуманистичких наука. Сходно томе, истраживање спроведено у овом раду захтева комплексан и интердисциплинарни приступ; неопходно је било проблем сагледати са аспекта критичке примењене лингвистике, критичке педагогије, психологије и сл. Овако сложен концепт као и недовољна истраженост природе односа способности критичког промишљања и успеха у усвајању страног језика у Републици Србији и земљама региона захтева комбинацију теоријских и емпиријских метода истраживања, односно, квантитативну и квалитативну анализу.

У овом поглављу је такође дат детаљан опис узорка истраживања, како за квантитативну тако и за квалитативну анализу. Описане су истраживачке технике и поступци, односно, Корнелов тест критичког мишљења и фокус група. Објашњени су основни принципи на којима почива ова техника квалитативних истраживања и разлози због којих је фокус група најпогоднија за истраживање представљено у овом раду.

Ауторка се, поред квантитативног истраживања, определила и за квалитативно, путем фокус групе, како би способност критичког мишљења студената дошла до изражаја и како би се бар донекле испунио један од општих циљева ове дисертације који гласи: „анализирање могућности повећања ученичке аутономије, формирање ученика способних да критикују идеје, повезују знања из различитих области, критички промишљају како о сврси свог учења тако и о својој улози у друштву“. Модераторка је, заједно са студентима, покушала да дође до неких нових сазнања када су феномени везани за енглески језик у питању, да открије везе између језика и друштвених појава, да перципира те појаве на другачији начин што све утиче на мењање свести појединаца и отварање нових гледишта и перспектива.

6.1 Структура узорка истраживања

У складу са постављеним циљевима и хипотезама, истраживање је спроведено на репрезентативном узорку студентске популације основних академских студија Универзитета Сингидунум као приватног универзитета у Србији са највећим бројем студената из целе Републике Србије који су делимично и бивши студенти са државних универзитета, чиме чине јединствени склоп студената који обухвата и државни и приватни универзитет. Битно је напоменути да на Универзитету Сингидунум студирају студенти из свих градова Србије, а не само из Београда; на Универзитету Сингидунум такође студирају студенти не само из целе Републике Србије већ и из земаља региона, углавном из Босне и Херцеговине и Црне Горе што значи да узорак чини уопштено студентска популација, те се он, као такав, може сматрати релевантним и репрезентативним. Такође, имајући у виду чињеницу да су приватни и државни факултети готово изједначени када је у питању цена школарине, можемо претпоставити да не постоје разлике у социоекономском статусу студената Универзитета Сингидунум у односу на остале универзитете у Србији. Према подацима Републичког завода за статистику, у школској 2018/2019. години, 86% студената је уписано на државним, а 14% на приватним универзитетима. Битно је напоменути да је у фокус групи учествовала и једна студенткиња завршне године Правног факултета Универзитета у Београду што узорак за квалитативну анализу чини разноврснијим у погледу образовних профила. Заступљени су:

1. случајни узорак од 50 испитаника за потребе израде Корнеловог теста критичког мишљења
2. намерни узорак од 9 учесника завршних година основних академских студија за прикупљање података путем фокус групе.

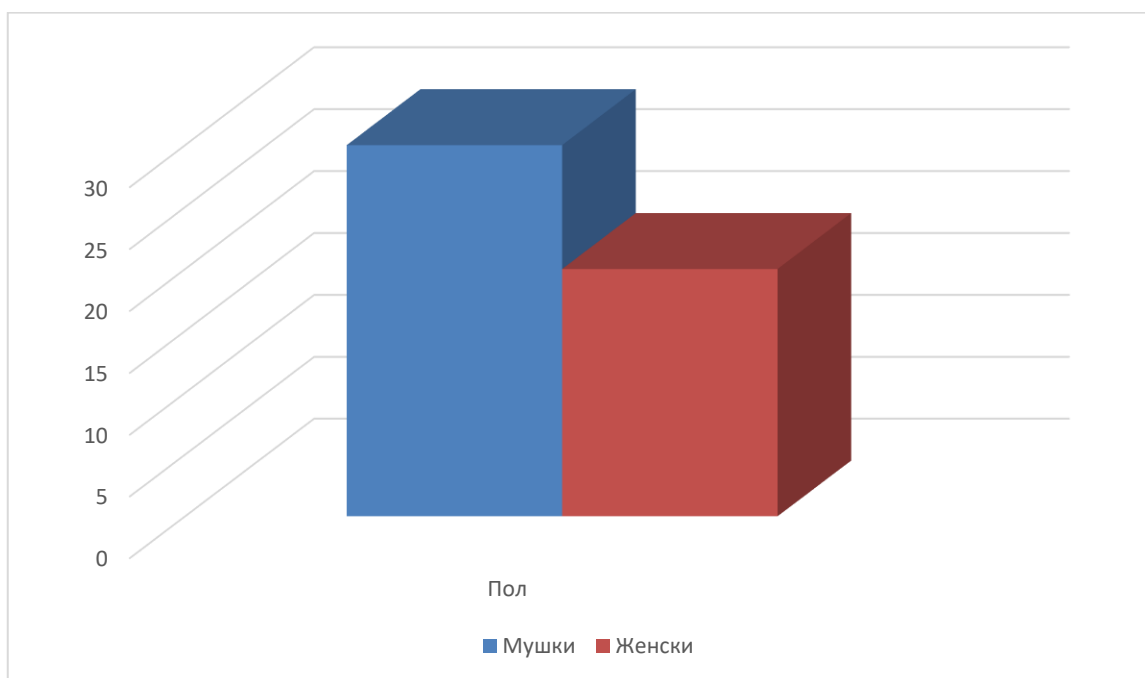
Овакав корпус је одабран због тога што је период сазревања коме студенти припадају врло погодан за испитивање ставова/уверења/мишљења на теме које се обрађују у овој дисертацији и то из неколико разлога:

1. Универзитети спадају у примарне институције за стварање идеологија, ставова и убеђења (Eckert & McConnell - Ginet, 2003: 240);
2. Студентска популација је свакодневно под утицајем стварања нових културних модела, стереотипа и идеологија, те је веома погодна за истраживање у смислу критичког осврта и анализе свега онога што их окружује и што им се „сервира“ (Бошковић, 2015: 123),
3. Образовање је сложен процес којим друштво репродукује своје системе вредности, обнавља и/или увећава своје сазнајне и интелектуалне ресурсе (Милојевић & Марков, 2011: 309), и
4. Студентска популација представља једну од важних друштвених група чији су ставови од важности за свеопшти напредак једне друштвене заједнице (Бошковић, 2015: 124).

6.1.1 Узорак истраживања за квантитативну анализу – Корнелов тест критичког мишљења

Код узорка за потребе израде Корнеловог теста критичког мишљења обухваћено је укупно 50 случајно одабраних испитаника, од тога 30 особа мушког пола и 20 особа женског пола. Полна структура испитаника представљена је у графикону 1.

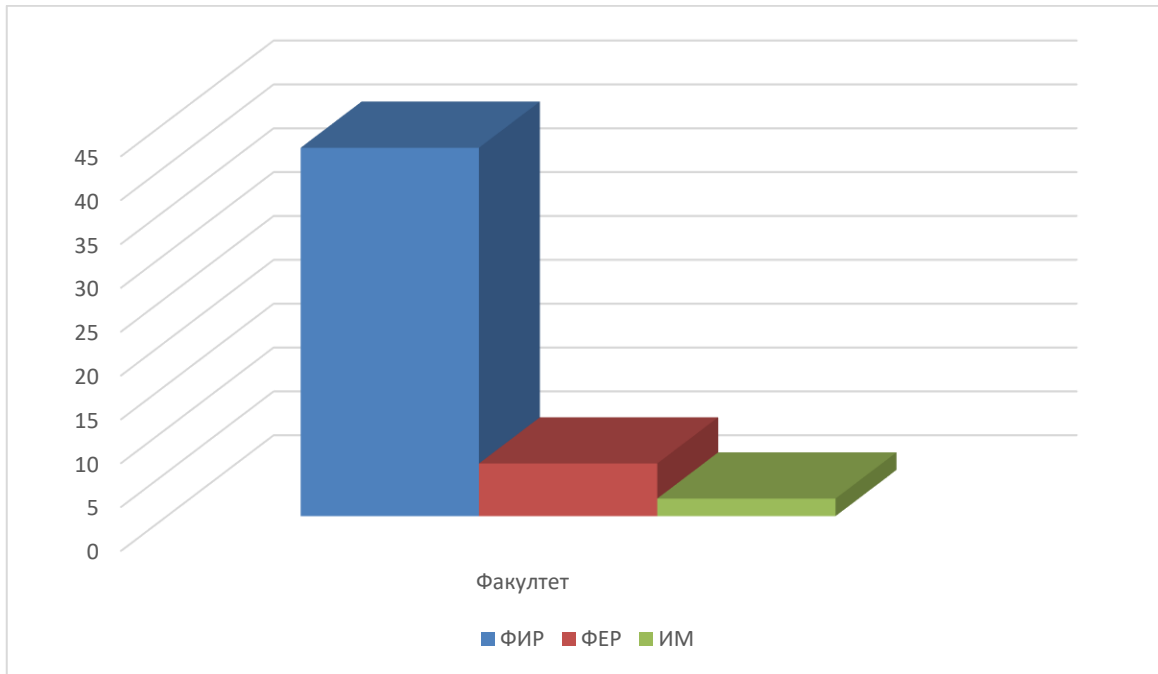
Графикон 1. Структура испитаника према полу



Графикон 2. представља структуру испитаника у односу на факултет који студирају. Највећи број испитаника долази са Факултета за информатику и рачунарство, њих 42, затим са Факултета за електротехнику и рачунарство, њих 6, и са Факултета за инжењерски менаџмент, свега 2 испитаника. Студенти ова три факултета у оквиру Универзитета Сингидунум слушају заједно наставу из предмета Енглески језик 3, односно, Енглески језик 4. Студенти користе уџбеник *Complete Advanced*⁷¹, издавачке куће Кембриџ, на нивоу Ц1, који уједно представља и припрему студената за полагање међународно признатог сертификата *CAE*.

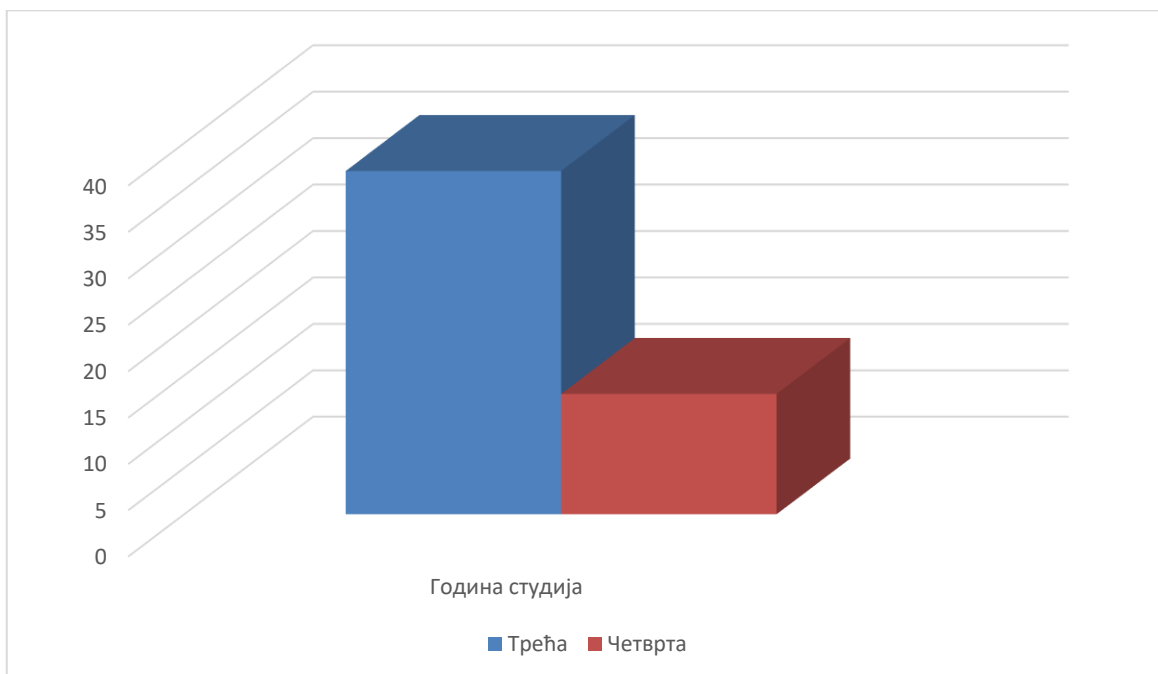
⁷¹ Презентација уџбеника доступна на <https://www.cambridge.org/be/cambridgeenglish/catalog/cambridge-english-exams-ielts/complete-advanced-2nd-edition/complete-advanced-2nd-edition-students-book-without-answers-cd-rom>

Графикон 2. Структура испитаника према факултету који студирају



Структура испитаника према години студија на свим факултетима Универзитета Сингидунум који су обухваћени овим истраживањем је приказана у графикону 3.

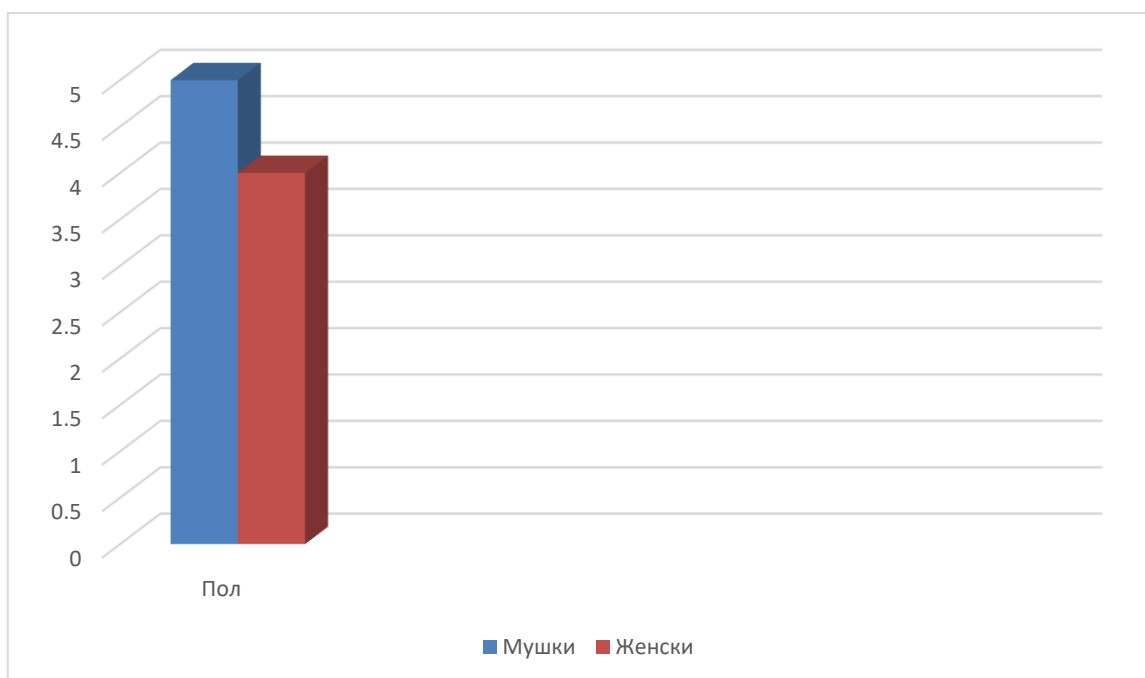
Графикон 3. Структура испитаника према години студија



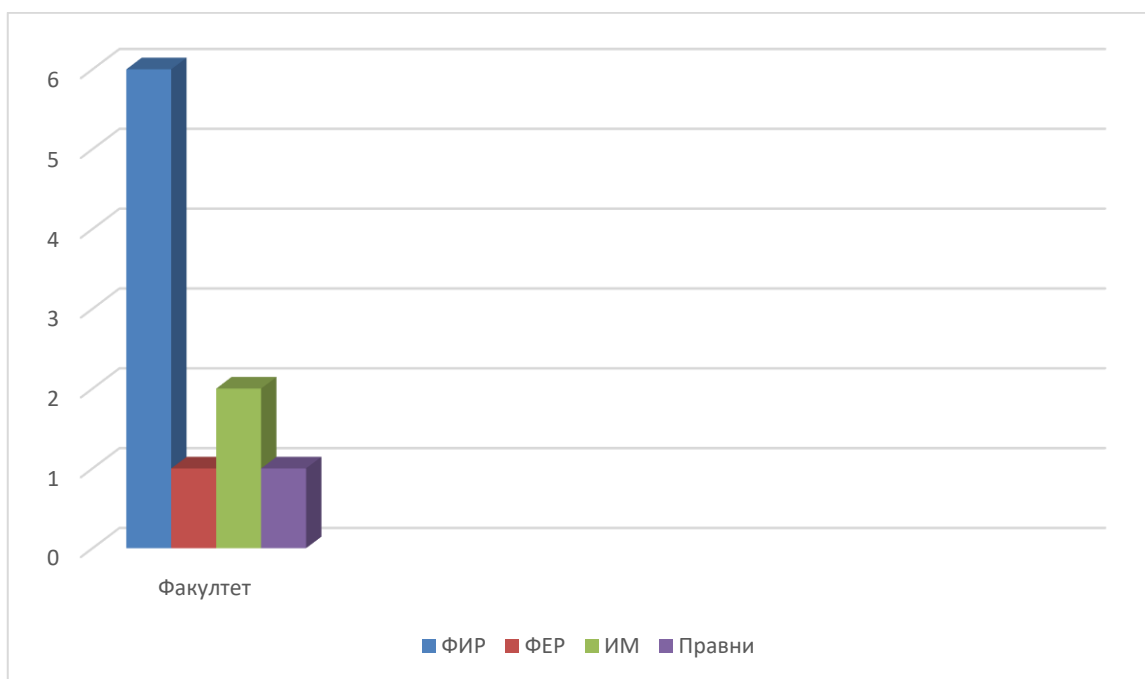
6.1.2 Узорак истраживања за квалитативну анализу – Фокус група

Фокус групу као истраживачку технику за коју се ауторка определила приликом квалитативне анализе чини девет испитаника, тачније пет испитаника и четири испитанице, који студирају горе поменуте факултете. Шест испитаника су студенти ФИР-а, по један испитаник ФЕР-а и ИМ-а, док је једна испитаница студенткиња завршне године Правног факултета Универзитета у Београду. Четири испитаника је у тренутку реализације фокус групе похађало трећу годину, док су остали, њих пет, били на четвртој години студија. Структура испитаника који су учествовали у фокус групи је приказана у графиконима 1, 2 и 3.

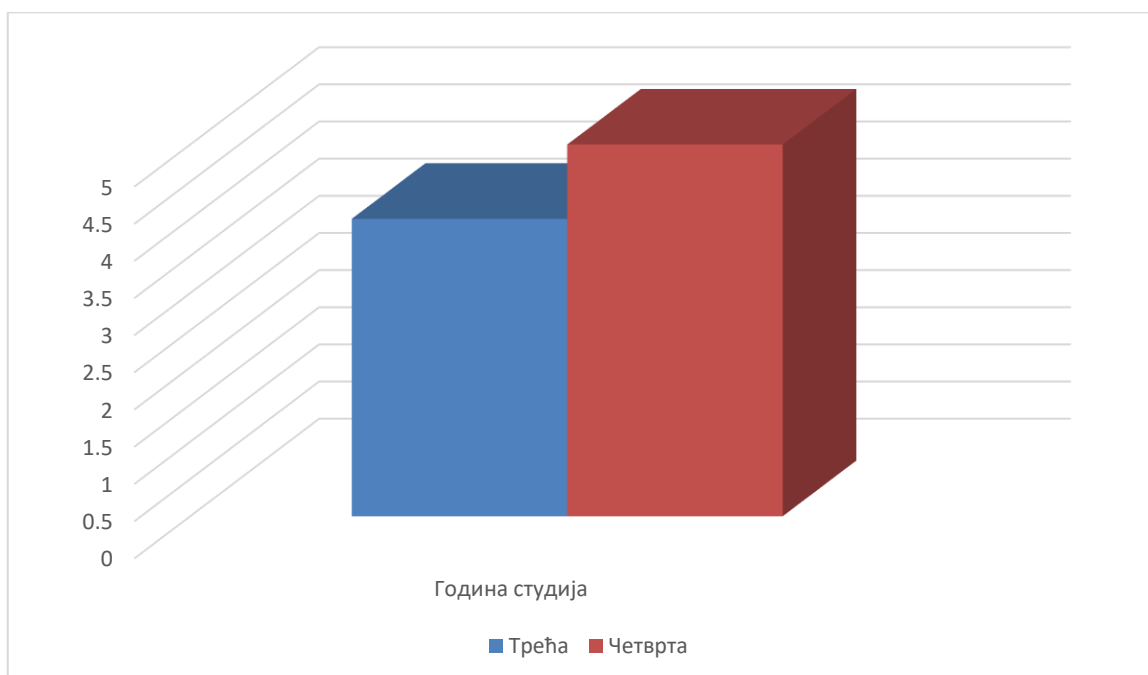
Графикон 1. Пол испитаника



Графикон 2. Факултет који испитаници похађају



Графикон 3. Година студија испитаника



Сви испитаници су добровољно учествовали у фокус групи и дали свој пристанак да сваки њихов коментар буде снимљен, документован и транскрибован, а касније и јавно представљен у оквиру докторске дисертације и свих евентуалних, потоњих научних радова који могу настати на основу истог истраживања. Приликом добровољног пријављивања,

бирани су они студенти који, према подацима из праксе (редовна предавања), имају већу слободу изражавања, жељу за комуникацијом и јасно изражене ставове по свим друштвеним питањима (Бошковић, 2015: 128). Одлучено је да се разговор води у једној од учионица Универзитета Сингидунум у Београду како би се студенти – учесници фокус групе осећали пријатно и опуштено у познатом окружењу. Разговор је реализован 29.09.2016. године.

У оквиру фокус групе, утврдило се да ли су студенти упознати са појмовима као што су енглески језик као глобални језик, његова улога у неолибералном, капиталистичком друштву, језички империјализам, језички геноцид, вишејезичност, термин лингва франка, и да ли се и у којој мери, критички односе према тим појмовима, односно, да ли су у стању да их критички анализирају и повезују са другим друштвеним, културним и политичким факторима, што је у складу са општим циљем ове дисертације, а то је анализирање могућности повећања ученичке аутономије, формирање ученика способних да анализирају и критикују идеје, повезују знања из различитих области, критички промишљају како о сврси свог учења тако и о својој улози у друштву, како је већ раније и наведено.

6.2 Истраживачки поступци и технике

6.2.1 Корнелов тест критичког мишљења

Корнелов тест критичког мишљења, који је детаљно представљен у поглављу 5 овог рада, коришћен је као инструмент за квантитативни део истраживања. Приликом обраде података добијених након израде теста, коришћена је дескриптивна статистика, корелациона анализа, регресиони модел, анализа варијансе и т – тест, како би се лакше и валидније поредиле варијабле, односно, како бисмо добили што адекватније поређење просечних резултата студената остварених на овом тесту и њихових оцена из енглеског језика чиме бисмо потврдили или оповргли основну хипотезу овог истраживања која гласи: „На основу доступних истраживања, спроведених у другим академским срединама, претпоставља се да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу језика.“

6.2.2 Фокус група

Као што је у овом раду раније већ наведено, фокус група је једна од најчешће коришћених техника квалитативних истраживања.

Ова техника се наслања на ону филозофску и методолошку традицију у социјалним наукама која сматра да се друштвене појаве могу поимати преваходно као појединачни акти воље који имају смисао, значење, мотив и циљ; друштвене појаве се могу првенствено разумевати, али не и објашњавати на начин природних наука, будући да оне нису објективна датост која је прецизно мерљива и доступна уопштавању (Бранковић, 2009: 209).

Фокус група је разговор на тему која је предмет одређеног истраживања, на неформалан начин, у пријатној и пријатељској атмосфери како би учесници без страха могли спонтано и искрено да изразе своја мишљења и идеје. Дискусија се обично одвија у групи од шест до десет учесника. Циљ фокус групе није да обезбеди репрезентативни узорак, какав је случај са квантитативним истраживањима, већ да подстакне разговор на одређену тему, понуди алтернативна гледишта на проблем који представља предмет истраживања и да евентуално промени угао посматрања испитаника; подстакне учеснике да изразе слагање/неслагање са осталим члановима групе и образложе свој став, да самостално дођу до нових закључака. Неопходно је нагласити да није важно само шта учесници фокус групе кажу већ и начин на који то учине – то нам открива њихов однос према предмету истраживања и осећања која се јављају током дискусије на дату тему (Seale et al, 2007).

Једна од највећих предности ове технике јесте охрабривање учесника на дубље и детаљније размишљање о својим навикама, веровањима, ставовима и мишљењима. Постоји непосредна интеракција истраживача/модератора и учесника што модератору омогућује да промени угао гледања на предмет истраживања код учесника или бар понуди другачије алтернативе и по томе је ова истраживачка метода посебна – испитује чврстину ставова и уверења.

Неопходно је да питања буду веома добро припремљена како би расправа у сваком тренутку била усмерена на предмет истраживања. Пре самог истраживања, потребно је обавити следеће припреме – формулисати проблем који треба решити, поставити циљ истраживања, разрадити предмет истраживања, утврдити број и састав фокус групе, развити истраживачке алатке - водиче за дискусију и сценарио (Бранковић, 2009: 215).

Један од највећих недостатака фокус групе је чињеница да су поједини типови људи по природи стидљиви, склони конформизму и радије ће прећутати оно што заиста мисле уколико се њихово мишљење разликује од мишљења већине. На модератору је да овакве учеснике препозна и охрабри их у циљу добијања што релевантнијих података.

7. Резултати и дискусија rezultata научног истраживања

7.1 Резултати и дискусија односа између способности критичког мишљења и успеха у усвајању језика – квантитативна анализа

Одговори добијени израдом Корнеловог теста критичког мишљења су обрађени квантитативно, путем дескриптивне статистике. Тест је статистички обрађен у целини, а затим је сваки од три дела теста, којима се процењује способност индуктивног мишљења студената, затим способност опсервације и процене веродостојности информација/извора и на крају способност дедуктивног мишљења, појединачно обрађен поменутиим методом. Након анализе путем дескриптивне статистике, урађени су графички прикази података у форми хистограма.

Како бисмо били сигурни у тачност резултата добијених након обраде података путем дескриптивне статистике, у оквиру квантитативне анализе коришћени су и следећи поступци, односно методе - корелациона анализа, регресиони модел, анова и т - тест.

Корелационом анализом ауторка је желела да испита да ли постоји корелација између зависне и независне променљиве, у овом случају, између оцене из енглеског језика и резултата добијених израдом теста критичког мишљења и ако постоји, колико је значајна, односно на који начин способност критичког мишљења утиче на формирање оцене из енглеског језика.

Анализа је показала да корелација између поменуте две променљиве постоји, као и да је присутна мера слагања између зависне променљиве, дакле оцене из енглеског језика, и сваког од три појединачна дела теста критичког мишљења. Показало се да су регресиони коефицијенти на нивоу значајности од 5%, а да је сам модел валидан. Посебно је важно истаћи да први део теста, индуктивно мишљења, утиче са око 10% на оцену из енглеског језика, други део теста, способност опсервације и веродостојности информација/извора, готово идентично, са нешто више од 10%, док трећи део, способност дедуктивног мишљења, утиче на оцену са чак 30%. Имајући у виду колико различитих фактора утиче на формирање оцене у високом образовању, нарочито након увођења Болоњске декларације, као што су колоквијуми, активно учешће у наставном процесу, додатна ангажовања путем израде семинарских радова, пројектних задатака и сл., ауторка сматра да је овај проценат веома висок, те му стога треба посветити посебну пажњу приликом анализе.

У циљу добијања што прецизнијих резултата, спроведена је и *post - hoc* анализа, у форми три т - теста, који су потврдили резултате добијене претходним методама. Коначан закључак *post - hoc* анализе је да се третман дедуктивног мишљења значајно истиче у односу на друга два третмана у оквиру фактора способност критичког мишљења.

Циљ овог истраживања, како је истакнуто на самом почетку рада, јесте да се испита повезаност критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу језика у Републици Србији по узору на слична истраживања обављена у другим академским срединама.

Постављене су следеће хипотезе:

- На основу доступних истраживања, спроведених у другим академским срединама, претпоставља се да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу језика.
- Претпоставља се да су они студенти који поседују способност критичког мишљења успешнији у учењу језику.

Табела 1. Распоред учесталости оцена из енглеског језика испитаника

Mean	Error	Median	Mode	SD	Sample Variance	Kurtosis	Skewness	Range	Min	Max	Sum	Count
8	0.16	8	8	1.1	1.32	-0.87	0.01	4	6	10	408	50

Ова табела представља распоред учесталости оцена студената из енглеског језика. Како бисмо на најбољи начин објаснили резултате до којих смо дошли, најпре ћемо појаснити термине који се често појављују у нашим табелама.

Прву групу показатеља резултата чине мере централне тенденције - аритметичка средина, медијана и модус. У СПСС - у, *mean* означава аритметичку средину, *median* оцену коју има средњи члан скупа, док је *mode* оцена која се најчешће јавља. У случају наше групе студената, у питању је оцена осам.

Другу групу показатеља чине мере варијабилитета које представљају просечна одступања од мера централне тенденције. У ту групу спадају варијанса, *SD* (стандардна девијација) и коефицијент варијације. У СПСС - у, *standard deviation (SD)* означава просечно одступање од аритметичке средине. Скала за изражавање девијације је иста као и скала за изражавање варијабле. Варијанса узорка је просечан квадрат одступања од аритметичке средине.

Трећу групу показатеља чине мере облика распореда, а то су мере спљоштености и мере асиметрије. У СПСС - у, *kurtosis* означава меру спљоштености и његова стандардна вредност код нормалног распореда износи нула, док *skewness* означава меру асиметричности. Вредности скјуниса и куртосиса од -1 до 1 указују на нормалну расподелу. Вредности скјуниса и куртосиса веће од 3 и мање од -3 указују на одступање од нормалне расподеле.

Од значаја је показати да ли варијабилитет у подацима значајно одступа од хомогеног скупа података и у ту сврху користи се релативна мера варијабилитета - коефицијент варијације (*CV*). Он се израчунава као количник стандардне девијације и аритметичке средине и помножен са 100, даје процене. Вредност овог показатеља преко 30% означава висок ниво варијабилитета, односно, одступање од хомогености и супротно. Уколико је вредност коефицијента варијације мања од 30%, у питању је хомогена серија. *Range* описује распон између најмање и највеће вредности варијабле, у нашем случају оценом, и износи четири. *Minimum* означава најмању оцену, овде је то оцена шест, *maximum* највећу оцену, овде је то оцена десет, *sum* јесте збир свих оцена и износи 408, док је *count* везан за величину узорка. У овом истраживању, ради се о узорку од 50 студената.

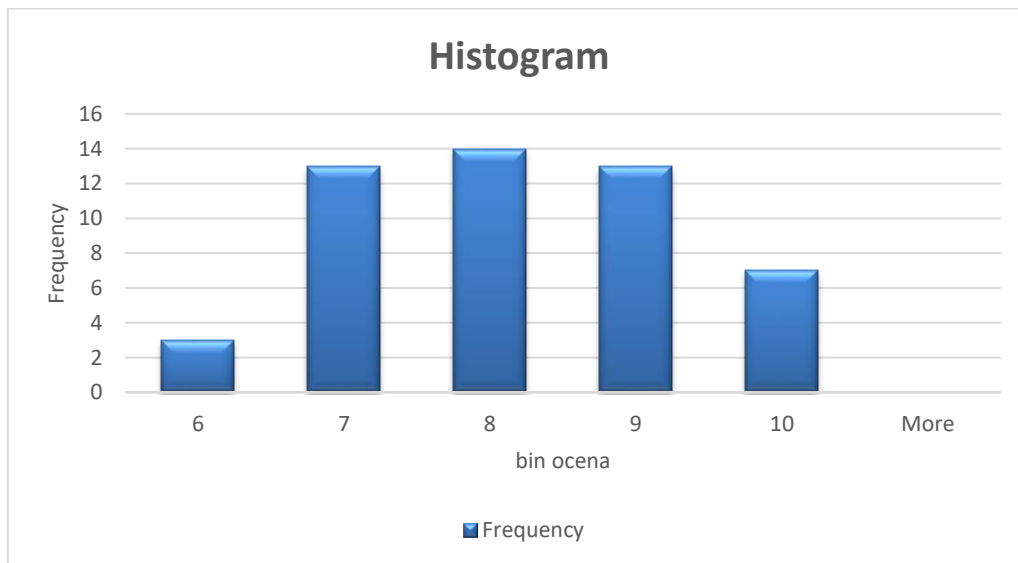
Табела 1. 1. Преглед и учесталост оцена 6 - 10

бин оцена	6	7	8	9	10
учесталост	3	13	14	13	7

Друга табела (1.1.) је помоћна и служи за груписање података тако да добијемо две колоне. У првој колони се налазе вредности варијабле у облику интервала где је бин горња граница интервала. Друга колона су фреквенције, тј. број чланова узорка који има вредност варијабле из тог реда. Табела 1.1. је конструисана из сирових података и представља расподелу фреквенција (*frequency distribution*). У овој табели ауторка рада задала је ширину интервала 1. Ова табела даје преглед оцена, од 6 до 10, као и фреквентност сваке од њих. Три су оцене шест, тринаест је оцена седам, четрнаест је оцена осам, тринаест је оцена девет и седам је оцена десет.

Сваку табелу прати одговарајући графички приказ, односно хистограм. У случају табеле 1. и табеле 1.1. у питању је распоред учесталости студената према оцени из енглеског језика. Графичка табела на x оси (хоризонталној) представља вредности варијабле, а на вертикалној оси (y) су фреквенције, тако да висина стубића одговара управо тој вредности фреквенције.

Хистограм 1. Преглед и учесталост оцена 6 - 10



Табела 2. Успешност студената на Корнеловом тесту критичког мишљења

Mean	Error	Median	Mode	SD	Sample Variance	Kurtosis	Skewness	Range	Min	Max	Sum	Count
62.7	1.58	62	60	11	125.2	-0.23	0.18	50	44	94	3133	50

У табели 2. статистички су обрађени подаци добијени анализом резултата студената остварених на Корнеловом тесту критичког мишљења. Резултати су изражени у процентима. Просечна успешност студената на поменутом тесту износи 62.66%, што можемо сматрати добрим резултатом имајући у виду да се студенти први пут сусрећу са оваквим начином тестирања. Модус је 60%. Стандардна девијација у овом случају износи око 11%. Минималан резултат остварен на тесту јесте 44%, а максималан 94%, на узорку од 50 студената. Мере спљоштеношти и асиметричности су између -1 и 1, а коефицијент варијације је мањи од 30%, што указује на нормалан распоред података. Интересантно је истаћи да је и минималан и максималан резултат на тесту остварила особа женског пола. Природа корелације пола и способности критичког мишљења на примеру студентске популације може бити тема неког наредног истраживања.

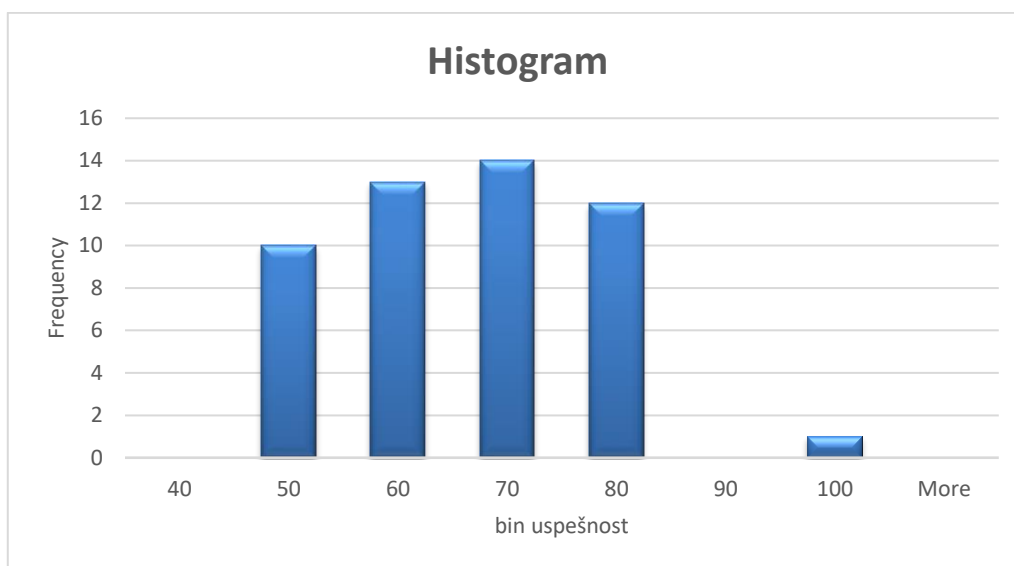
Табела 2.1. Учесталост резултата на Корнеловом тесту критичког мишљења

бинуспешност	40	50	60	70	80	90	100
учесталост	0	10	13	14	12	0	1

Табела 2.1. нам даје приказ учесталости резултата које су студенти остварили на тесту. Ниједан студент није постигао резултат испод 40%, десет студената су имали резултат између 40% и 50%, тринаест студената су имали резултат између 50% и 60%, четрнаест студената између 60% и 70%, дванаест студената између 70% и 80%, ниједан студент није постигао резултат између 80% и 90%, док је само један студент остварио резултат између 90% и 100%, или тачније 94% одговора које је дао су били тачни.

Следи хистограм који графички приказује дистрибуцију фреквенција на варијабли успешности.

Хистограм 2. Учесталост резултата на Корнеловом тесту критичког мишљења



Табела 3. Успешност студената на првом делу теста – индуктивно мишљење

Mean	Error	Median	Mode	SD	Sample Variance	Kurtosis	Skewness	Range	Min	Max	Sum	Count
62.14	1.86	65	69	13	172.4	0.21	-0.52	65	26	91	3107	50

У табели 3. су приказане статистичке мере добијене анализом резултата студената на првом делу, односно целини, у оквиру теста критичког мишљења, која процењује способност индуктивног мишљења. Просечна успешност студената на поменутом делу теста износи 62.14%, што се веома мало разликује од просечне успешности на тесту посматраном као целини. Међутим, најчешћи резултат (модус) је овде нешто бољи и износи 69%, док је стандардна девијација око 13%. Минимална успешност на првом делу је свега 26% што је много мање у односу на минималан резултат остварен на тесту као целини који износи 44%. Максимална успешност овде је 91% што је приближно успешности генерално гледано која износи 94%. Мере спљоштености, асиметричности, као и коефицијент варијације указују на нормалан распоред података на варијабли успешности.

Табела 3.1. Учесталост резултата на првом делу теста – индуктивно мишљење

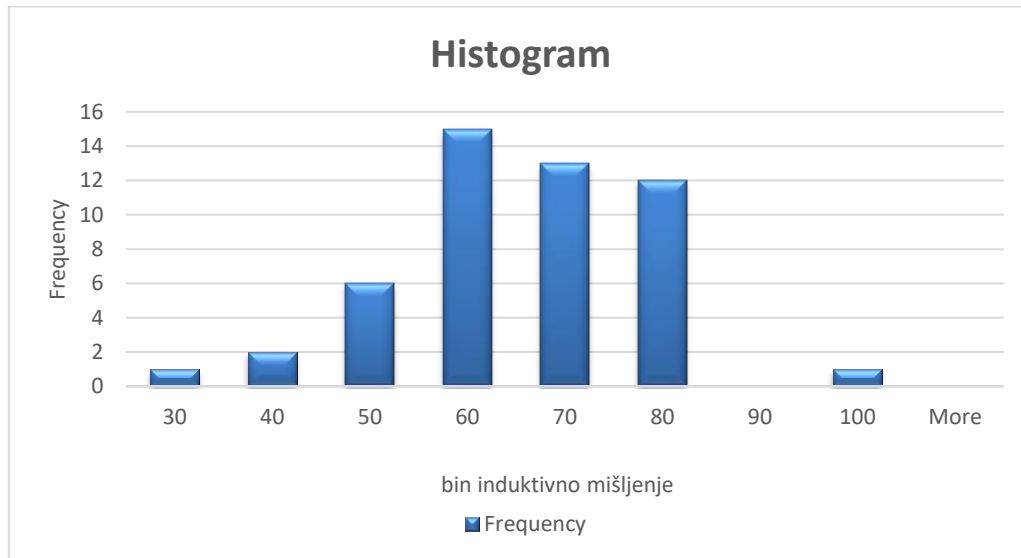
бининдуктивно	30	40	50	60	70	80	90	100
учесталост	1	2	6	15	13	12	0	1

Табела 3.1. нам даје приказ учесталости резултата које су студенти остварили на првом делу теста који процењује њихову способност индуктивног мишљења. Интересантно је то што овде имамо једног студента са резултатом испод 30%. Два студента су постигла између 30% и 40%, шест студената су имали између 40% и 50%, петнаест студената су имали између 50% и 60%, тринаест студената између 60% и 70%, дванаест студената између 70% и 80%,

нико није постигао резултат између 80% и 90%, док је само један студент остварио између 90% и 100%, или тачније 91% одговора које је дао су били тачни.

Табелу прати хистограм који графички приказује расподелу фреквенција на варијабли индуктивно мишљење.

Хистограм 3. Учесталост резултата на првом делу теста – индуктивно мишљење



Табела 4. Успешност студената на другом делу теста - способност опсервације и процене веродостојности информација/извора

Mean	Error	Median	Mode	SD	Sample Variance	Kurtosis	Skewness	Range	Min	Max	Sum	Count
57.22	1.92	60	46	13	184.9	-0.27	0.14	60	33	93	2861	50

У табели 4. статистички су обрађени подаци добијени анализом резултата студената на другом делу, односно целини, у оквиру теста критичког мишљења, који процењује способност опсервације и процене веродостојности информација/извора. Просечна успешност студената на поменутом делу теста износи 57.22%. Примећујемо да је вредност мања у односу на први део (индуктивно мишљење), као и на тест посматран у целини. Шта више, најчешћи резултат је сада само 46%, док је стандардна девијација око 13.5%. Минимална успешност на другом делу теста је 33%, мало више у односу на први део теста, али поново много мање у односу на минималан резултат остварен на тесту као целини који износи 44%. Максимална успешност овде је 93% што је приближно успешности генерално гледано која износи 94% и успешности на првом делу теста која износи 91%. Мере спљоштености, асиметричности, као и коефицијент варијације указују на нормалан распоред података на варијабли успешности.

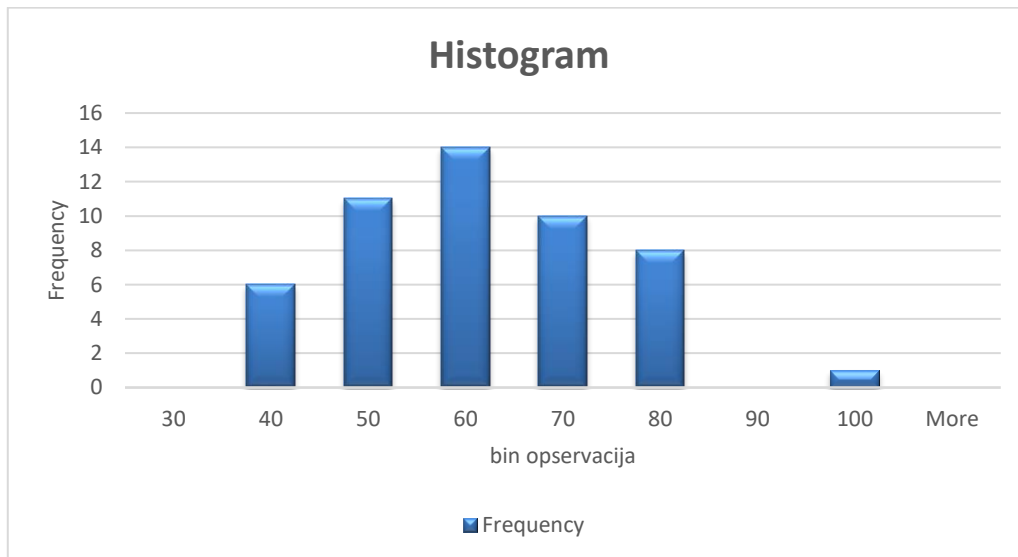
Табела 4.1. Фреквенција резулата на другом делу теста - способност опсервације и процене веродостојности информација/извора

бинпроцена	30	40	50	60	70	80	90	100
учесталост	0	6	11	14	10	8	0	1

Ова табела нам даје приказ учесталости резултата које су студенти остварили на другом делу теста који процењује њихову способност опсервације и процене веродостојности информација/извора. За разлику од првог дела теста, сада немамо студенте који су остварили резултат испод 30%. Шест студената су постигли између 30% и 40%, једанаест студената су имали између 40% и 50%, четрнаест студената су имали између 50% и 60%, десет студената између 60% и 70%, осам студената између 70% и 80%, поново нико није постигао резултат између 80% и 90%, док је само један студент остварио између 90% и 100%, или тачније 93% одговора које је дао су били тачни.

Табелу прати хистограм који графички приказује расподелу фреквенција на варијабли опсервација и процена веродостојности информација/извора.

Хистограм 4. Фреквенција резулата на другом делу теста - способност опсервације и процене веродостојности информација/извора



Табела 5. Успешност студената на трећем делу теста – дедуктивно мишљење

Mean	Error	Median	Mode	SD	Sample Variance	Kurtosis	Skewness	Range	Min	Max	Sum	Count
69.88	3.14	75	80	22	492.9	-0.59	-0.47	80	20	100	3494	50

У табели 5. статистички су обрађени подаци добијени анализом резултата студената на трећем делу, односно целини, у оквиру теста критичког мишљења, који процењује способност дедуктивног мишљења. Просечна успешност студената на поменутом делу теста износи 69.88%. Примећујемо да је вредност већа у односу на тест посматран у целини (62.66%), као и у односу на први део (62.14%), а приметно већа у односу на други део (57.22%). Најчешћи резултат је сада 80%, убедљиво највише у односу на претходно тестиране делове и тест у целини, док је стандардна девијација око 22.2%. Минимална успешност на трећем делу теста је 20%, а максимална 100%. Овакви резултати су веома интересантни ако имамо у виду да су студенти остварили и најбољи и најгори резултат управо на овом делу теста.

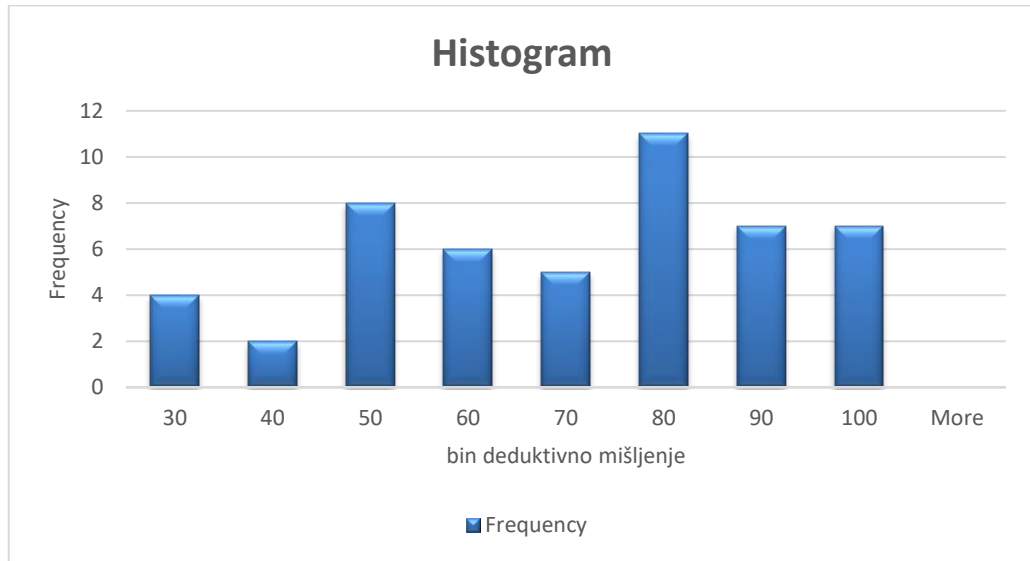
Табела 5.1. Учесталост резултата на трећем делу теста – дедуктивно мишљење

бин дед	30	40	50	60	70	80	90	100
учесталост	4	2	8	6	5	11	7	7

Табела 5.1. нам даје приказ учесталости резултата које су студенти остварили на другом делу теста који процењује њихову способност дедуктивног мишљења. Како је раније напоменуто, овај део теста бележи како најгоре тако и најбоље резултате, па тако имамо четири студента који су остварили резултат испод 30%. Два студената су постигла између 30% и 40%, осам студената су имали између 40% и 50%, шест студената су имали између 50% и 60%, пет студената између 60% и 70%, једанаест студената између 70% и 80%, седам између 80% и 90%, и седам студената између 90% и 100%. Примећујемо да се трећи део теста, односно подаци које смо добили анализом истог, знатно разликују у односу на претходна два. Рецимо, ово је једина појединачна целина где имамо седам студената који су остварили резултат између 80% и 90%, док на претходна два дела у овој групи није било студената. Такође, у најбољој групи, односно групи оних који су остварили између 90% и 100% успешности поново имамо седам студената док се на оба претходна дела појављује само по један студент (исти). С друге стране, најлошији резултати су такође постигнути у оквиру ове целине. Све нас ово наводи на закључак да делу теста који процењује способност дедуктивног мишљења треба посветити посебну пажњу.

Табелу прати хистограм који графички приказује расподелу фреквенција на варијабли дедуктивно мишљење.

Хистограм 5. Учесталост резулата на трећем делу теста – дедуктивно мишљење



Табеле 6 и 6.1 настоје да објасне линеарну корелацију, однос или меру слагања, између зависне и независне променљиве. У овом случају, зависна променљива је оцена из енглеског језика, док је независна променљива резултат постигнут на тесту критичког мишљења. Ауторка жели да испита да ли постоји корелација између две променљиве, и ако постоји, колико је значајна, односно, на који начин способност критичког мишљења утиче на постигнуће у усвајању језика.

Из табела се може закључити да је коефицијент корелације између оцене из енглеског језика и резултата на тесту критичког мишљења умерено висок и износи 0,52. Пошто је знак овог коефицијента позитиван, у питању је директна корелација. Други коефицијент, *R Square*, зове се кофицијент детерминације, добија се када се квадрира коефицијент корелације и показује у ком проценту независна променљива, резултат на тесту критичког мишљења, објашњава варијабилитет оцене из енглеског језика. У овом случају он износи 0,28 или око 28% што указује да само ова варијабла није довољна да у значајном проценту објасни промене у зависној варијабли.

Табела 6. Регресиона статистика

RegressionStatistics	
Multiple R	0.52
R Square	0.28
Adjusted R Square	0.26
Standard Error	0.99
Observations	50

Табела 6.1. Анализа значајности модела као целине

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard Error</i>	<i>TStat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower95 %</i>	<i>Upper95 %</i>	<i>Lower95.0%</i>	<i>Upper95.0%</i>
<i>Intercept</i>	4.783403	0.802873	5.957855	2.90764E	3.169118	6.397688	3.169118	6.397689
<i>Uspešnost</i>	0.053887	0.012617	4.270873	9.15037E	0.028518	0.079257	0.028518	0.079257

Табеле 7 и 7.1 настоје да објасне линеарну корелацију између зависне променљиве, оцене из енглеског језика, и независне променљиве, у овом случају, резултата постигнутог на првом делу теста који процењује способност индуктивног мишљења. Анализирајући обе табеле долазимо до закључка да је регресиони модел показао значајност на нивоу 5% док су регресиони коефицијенти такође значајни на нивоу 5%. Сам модел је валидан, а део који тестира индуктивно мишљење око 10% објашњава удео у оцени, односно приметно мање него тест у целини.

Табела 7. Регресиона статистика

<i>RegressionStatistics</i>	
Multiple R	0.31
R Square	0.09
Adjusted R Square	0.08
Standard Error	1.11
Observations	50

Табела 7.1. Анализа значајности првог дела теста – индуктивно мишљење

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard Error</i>	<i>T Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower95 %</i>	<i>Upper95 %</i>	<i>Lower95.0%</i>	<i>Upper95.0%</i>
<i>Intercept</i>	6.454390	0.761576	8.475044	4.257E11	4.923139	7.985642	4.923139	7.985642
<i>Induktivno</i>	0.027448	0.011996	2.288052	0.026580	0.003328	0.051568	0.003328	0.051568

Табеле 8 и 8.1 су нам показале да не постоји значајна разлика између делова теста који тестирају индуктивно мишљење и опсервацију/процену веродостојности информација/извора, који такође, као независна променљива у овом односу, са око 10% објашњава оцену.

Табела 8. Регресиона статистика

<i>RegressionStatistics</i>	
Multiple R	0.31
R Square	0.09
Adjusted R Square	0.08
Standard Error	1.11
Observations	50

Табела 8.1. Анализа значајности другог дела теста – опсервација/процена веродостојности информација/извора

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard Error</i>	<i>T Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower95 %</i>	<i>Upper95 %</i>	<i>Lower95.0%</i>	<i>Upper95.0%</i>
<i>Intercept</i>	6.643489	0.680749	9.759085	5.593E13	5.274751	8.012227	5.274751	8.012227
<i>Opserv.</i>	0.026503	0.011581	2.288553	0.026549	0.003218	0.049788	0.003218	0.049788

Табеле 9 и 9.1 илуструју најјачу корелацију између зависне променљиве, оцене, и независне променљиве, у овом случају, резултата постигнутих на трећем делу теста критичког мишљења, који процењује способност дедуктивног мишљења. Способност дедуктивног мишљења објашњава оцену са чак 30%.

Табела 9. Регресиона статистика

<i>RegressionStatistics</i>	
Multiple R	0.55
R Square	0.31
Adjusted R Square	0.29
Standard Error	0.96
Observations	50

Табела 9.1. Анализа значајности трећег дела теста – дедуктивно мишљење

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard Error</i>	<i>T Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower95 %</i>	<i>Upper95 %</i>	<i>Lower95.0%</i>	<i>Upper95.0%</i>
<i>Intercept</i>	6.149516	0.454977	13.516089	5.557E18	5.234722	7.064309	5.234722	7.064309
<i>Deduktiv.</i>	0.028770	0.006211	4.632294	2.785E05	0.016283	0.041258	0.016283	0.041258

Табела 10 нам поново показује да постоје значајне разлике између три дела теста и њиховог утицаја на оцену. Вредност F статистике тј. вредност p - *value* је мања од ризика са којим радимо, 0.05, па се може прихватити тврдња да су ефекти појединачних тестова фактор који утиче значајно на оцене из енглеског језика.

Табела 10. Анова – Тест варијансе са једним фактором

<i>Groups</i>	<i>Count</i>	<i>Sum</i>	<i>Average</i>	<i>Variance</i>
индуктивно мишљење	50	3107	62.14	172.4086
Опсервација	50	2861	57.22	184.9914
дедуктивно мишљење	50	3494	69.88	492.9649

<i>SourceofVariation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
BetweenGroups	4073.16	2	2036.58	7.184845	0.001054	3.057621
WithinGroups	41667.88	147	283.455			
Total	45741.04	149				

У циљу добијања што тачнијих резултата, одлучили смо се да спроведемо *post - hoc* анализу. Урађена су три t - теста са зависним узорцима какви су наши у овом истраживању, између сваке две варијабле (способности индуктивног мишљења, способности опсервације/процене веродостојности информација/извора и дедуктивног мишљења).

Први T - тест спроведен је на испитаницима који су били тестирани из области индуктивног односно дедуктивног мишљења. Овај тест није показао сигнификантну разлику јер је p - *value* већи од 0,01 што потврђује нулту хипотезу.

Табела 11. Т – тест који илуструје корелацију између првог и трећег дела Корнеловог теста

	<i>индуктивно</i>	<i>дедуктивно</i>
Mean	62.14	69.88
Variance	172.41	492.96
Observations	50	50
PearsonCorrelation	0.27	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	49	
t Stat	-2.43	
P(T<=t) one-tail	0.01	
t Criticalone-tail	1.68	
P(T<=t) two-tail	0.019	
t Criticaltwo-tail	2.01	

Други тест је спроведен на истом узорку на варијаблама опсервација/веродостојност информација/извора и дедуктивно мишљење. Овај тест је показао сигнификантну разлику између аритметичких средина (p - *value* је мањи од 0,05) што иде у прилог тези да тест дедуктивног мишљења има значајан ефекат на оцену из енглеског језика. Овај тест је показао да је способност дедуктивног мишљења значајнија од способности опсервације и процене веродостојности информација/извора, а да је приближан по значају способности индуктивног мишљења у односу на оцену из енглеског језика.

Табела 12. Т – тест који илуструје корелацију између другог и трећег дела Корнеловог теста

	<i>опсервација</i>	<i>Дедуктивно</i>
Mean	57.22	69.88
Variance	184.99	492.96
Observations	50	50
PearsonCorrelation	0.35	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	49	
t Stat	-4.13	
P(T<=t) one-tail	7.01	
t Criticalone-tail	1.68	
P(T<=t) two-tail	0.00	
t Criticaltwo-tail	2.01	

Трећи т - тест спроведен је на истом узорку на варијаблама индуктивно мишљење и опсервација/процена веродостојности информација/извора. Резултат теста није показао сигнификантну разлику јер је p - *value* између 1% и 5%.

Конечан закључак *post - hoc* анализе јесте да се третман дедуктивног мишљења истиче у односу на остала два третмана, тачније, значајно се истиче у односу на третмане индуктивног мишљења и опсервације/процене веродостојности информација/извора.

Табела 13. Т – тест који илуструје корелацију између првог и другог дела

	<i>индуктивно</i>	<i>Опсервација</i>
Mean	62.14	57.22
Variance	172.4085714	184.9914286
Observations	50	50
PearsonCorrelation	0.285966944	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	49	
t Stat	2.177508025	
P(T<=t) one-tail	0.017143414	
t Criticalone-tail	1.676550893	
P(T<=t) two-tail	0.034286828	
t Criticaltwo-tail	2.009575237	

Како бисмо потврдили/оповргли четврту хипотезу „Претпоставља се да су они студенти који поседују способност критичког мишљења успешнији у учењу језика“ одлучили смо да утврдимо коефицијент корелације између зависне променљиве (оцене из енглеског језика) и независне променљиве (успешности на Корнеловом тесту критичког мишљења као целини). Коефицијент корелације, као што се може видети из табеле испод је значајан и износи 52.47%.

Табела 14. Коефицијент корелације

	<i>Оцена</i>	<i>успешност</i>
Оцена	1	
Успешност	0.524754	1

Ауторка је желела да испита да ли су студенти који најбоље владају енглеским језиком (квантитативно изражено оценом 10) и најбољи критички мислиоци (квантитативно изражено резултатом на поменутом тесту у процентима). Табела 15 потврђује да постоји значајна разлика чак и између студената који имају оцену 10 и студената који имају оцену 9. Студенти са највишом оценом из енглеског језика су остварили просечан резултат на тесту критичког мишљења 77.43%, док су студенти са оценом 9 остварили значајно мањи просечан резултат 63.46%. Ова разлика је све већа уколико анализирамо и поредимо просечне резултате на тесту студената који имају оцену 8, 7, односно 6 (табела 16). Резултат студената са оценом 8 је 60.21%, а студената са оценом 7 или 6 износи 57.69%. Веома је занимљиво да се резултати студената који имају оцену 8 односно оцене 7 и 6 не разликују значајно. С друге стране, приметна је драстична разлика у корист студената који имају оцену 10 из енглеског језика, чак и у односу на колеге који имају 9, а посебно у односу на студенте са оценама 8, 7 и 6.

Табела 15. Успешност на тесту као целини студената са оценама 9 и 10

	Успешност 10	Успешност 9
Mean	77.43	63.46
Variance	59.62	133.44
Observations	7	13
PooledVariance	108.83	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	18	
t Stat	2.856	
P(T<=t) one-tail	0.005	
t Criticalone-tail	1.734	
P(T<=t) two-tail	0.010	
t Criticaltwo-tail	2.101	

Табела 16. Успешност на тесту као целини студената са оценама 8 и 7 & 6

	Успешност 8	Успешност 7 и 6
Mean	62.21	57.69
Variance	63.41	89.29
Observations	14	16
PooledVariance	77.28	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	28	
t Stat	0.785	
P(T<=t) one-tail	0.219	
t Criticalone-tail	1.701	
P(T<=t) two-tail	0.439	
t Criticaltwo-tail	2.048	

Имајући у виду чињеницу да се третман дедуктивног мишљења посебно издваја у оквиру теста као целине, и да објашњава оцену из енглеског језика са високих 30%, ауторка је сматрала да је потребно посебно испитати врсту везе између оцене 10 и резултата на овом телу теста. Као што се може видети у табели 17, студенти са оценом 10 су остварили просечан резултат на делу који тестира дедуктивно закључивање чак 94.28% што још једном потврђује значајност ове корелације и иде у прилог тези да се посебно треба посветити природи овог односа у неким каснијим истраживањима. С друге стране, студенти са оценом 6 су остварили просечан резултат на овом делу теста 46.66% што је много бољи резултат ових студената у односу на тест као целину и утолико је значајнији.

Табела 17. Успешност на делу теста дедуктивно мишљење студената са оценом 10

	Оцена 10	Дедуктивно мишљење
Mean	10	94.28
Variance	0	61.9
Observations	7	7
PooledVariance	30.95	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	12	

Табела 18. Успешност на делу теста дедуктивно мишљење студената са оценом 6

	Оцена 6	Дедуктивно мишљење
Mean	6	46.66
Variance	0	633.33
Observations	3	3
PooledVariance	316.66	
HypothesizedMeanDifference	0	
Df	4	

Све претходно наведено потврђује четврту хипотезу ауторке и доказује да су студенти који одлично владају страним језиком, у овом случају, енглеским језиком, неупоредиво бољи критички мислиоци од студената просечног или лошег знања енглеског језика.

На крају овог дела, намеће се питање колико је знање енглеског језика прецизно изражено оценом и, самим тим, колико је оцена релевантна варијабла у овом истраживању. Као што је раније већ наведено, студенти – учесници овог истраживања похађају општи курс енглеског језика на нивоу Ц1. Сви они су, пре уписа треће година студија, дакле пре реализације овог истраживања, похађали курсеве Енглески језик 1 на првој години студија и Енглески језик 2, на другој години студија (ниво Б2) на Универзитету Сингидунум. Свакако да међу њима постоје разлике у знању, условљене талентом, мотивацијом, залагањем, али и финансијским могућностима њихових породица у смислу обезбеђивања додатних курсева енглеског језика током школовања или летњих школа језика у земљама где се енглески говори као матерњи језик. Мора се узети у обзир чињеница да на формирање оцене, посебно од увођења Болоњске декларације, утиче много фактора, као што су присуство и активност на настави, израда семинарских или пројектних задатака и сл. Напомињем да студенти овај испит полажу у писаној форми (граматичко - вокабуларни тест, кратак есеј, провера разумевања прочитаног текста и слушање кратког дијалога на теме обрађене током трајања курса) и усменој форми (разговор на једну од тема обрађених током трајања курса), те у том смислу, оцена одражава постигнуће у свим језичким вештинама. Ауторка сматра да се оцена из енглеског језика може посматрати као релевантан параметар у овом истраживању.

7.2 Резултати и дискусија способности критичког промишљања друштвених феномена у контексту енглеског језика – квалитативна анализа

Циљ овог истраживања, такође, јесте да се утврди способност студената да критички анализирају појмове као што су језички империјализам, језички геноцид, концепт енглеског језика као глобалног језика и његова улогу у промовисању неолибералних вредности, како би се, дугорочно гледано, допринело повећању ученичке аутономије и препознавању значаја плурилингвизма у савременим европским друштвима у складу са званичном политиком Европске Уније која бројним документима и законима промовише вишејезичност. Сматрам да готово сви наставници истински желе да њихови ученици разумеју и доживе предмет, у овом случају страни језик, као начин да разумеју свет који их окружује, да учествују у друштвеним променама које су неминовне као активни грађани, критички мислиоци, а не као пасивни посматрачи.

У том смислу, постављене су следеће хипотезе:

- Претпоставља се да постоје значајне разлике у степену развоја критичке свести о језику код студената.
- Претпоставља се да већина студената није упозната са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка. Студенти су упознати са појмовима, али нису у стању да их критички анализирају.

Како је већ наведено, један од циљева овог истраживања јесте и да се утврди постојање развијене критичке свести о језику код студената, учесника истраживања. Из перспективе критичке примењене лингвистике, језик није само средство комуникације већ пракса која конструише начине на које студенти разумеју, пре свега, сами себе, а затим и друштвено – политичко окружење и на крају, чињеницу да учење језика представља наду у светлију будућност (Norton, 2014).

У оквиру фокус групе, утврдило се да ли су студенти упознати са горе поменутим појмовима: енглески као глобални језик, његова улога у неолибералном, капиталистичком друштву, језички империјализам, језички геноцид, језичка људска права, вишејезичност, језичке образовне политике, место и значај енглеског језика у школском систему Србије, и да ли се и у којој мери, критички односе према тим појмовима, односно, да ли су у стању да их критички анализирају и повезују са другим друштвеним, културним и политичким факторима, што је у складу са општим циљем ове дисертације, а то је анализирање могућности повећања ученичке аутономије, формирање ученика способних да анализирају и критикују идеје, повезују знања из различитих области, критички промишљају како о сврси свог учења тако и о својој улози у друштву, како је већ раније и наведено.

7.2.1 Анализа одговора добијених у оквиру фокус групе

На прво питање: *„Када бисте могли да бирате, који страни језик бисте изабрали да учите и зашто?“* сви студенти, учесници фокус групе, су претпоставили да се *„енглески подразумева“* и наводили друге језике попут немачког, шпанског, јапанског па чак и румунског језика. Већ на самом почетку видимо колико се енглески језик наметнуо као први језик, незаобилазно средство комуникације и колико је перципиран као неопходан услов који мора бити испуњен како бисмо били успешни, пре свега, на пословном плану. Студенти нису уопште доводили у питање знање енглеског језика и његову корисност, па је читава група претпоставила да се *„енглески подразумева“*. Након објашњења да се *„енглески не подразумева“*, осам студената се изјаснило да би одабрало енглески, *„из практичних разлога“*, само један студент се определио за румунски језик из веома личних разлога. Наиме, будућа супруга је из Румуније. Неки од одговора гласе: *„Ја бих увек изабрао енглески из практичних разлога - да се запослим сутра лакше у странијој компанији, да имам већу плату и то је то“* или *„да можеш да комуницираш са шефом који је странац и са клијентима који су исто тако углавном странци“*. Напомињем да је овде превасходно реч о студентима информатике и рачунарства а чињеница да последњих година све више страних ИТ фирми послује у нашој земљи само доприноси развоју оваквих ставова. Исто тако, неопходно је поменути да су неки од учесника, иако још увек студенти, у тренутку одржавања разговора, били на плаћеној пракси у једној италијанској ИТ компанији у којој се од њих, између осталог, захтевало да комуницирају са надређенима на енглеском као и да упућују и одговарају на мејлове на енглеском језику. Исто тако, различити приручници и упутства која су им била потребна за свакодневни рад су такође била на енглеском језику. Нико од њих није ни претпоставио да самим избором енглеског језика као првог страног језика прихватају глобални економски и политички поредак.

На друго питање: *„Да ли знате оквиран број говорника енглеског језика? Која је разлика између термина енглески као други и енглески као страни језик?“* студенти су пријатно изненадили тачним одговорима. На почетку је било забуне око самог термина *„говорник“* пошто није јасно назначено да ли се мисли на изворне говорнике енглеског језика или не. Студенти су знали оквиран број изворних и неизворних говорника, чињеницу да је неизворних говорника много више као и податак да је мандарински кинески најраспрострањенији језик са око милијарду изворних говорника. Такође, учесници истраживања су упознати са терминима енглески као други, односно, енглески као страни језик – *„енглески као страни се учи у школама у Србији, а енглески као други...па, на пример, ако у некој земљи постоје два службена језика.“* Једини пример такве државе који су студенти знали јесте пример Индије.

Треће питање гласило је: *„Да ли је енглески језик данас глобални језик? Шта то значи?“* Студенти су на ово питање, без икаквог размишљања, дали потврдан одговор. *„То значи да се највише користи у свакодневном животу и у пословној сфери“*. Много занимљивих коментара уследило је након потпитања: *„Зашто је баш енглески језик, а не неки други, глобални језик? По чему се енглески језик издваја?“* Одговори који су најпре уследили: *„Американци и њихова машинерија, медији“*, *„електронски медији“* и *„колоније, дефинитивно“* указују на то да су студенти свесни географско – историјских и социо – културолошких разлога на страни енглеског језика. Под географско – историјским разлозима се, пре свега, мисли на бивше колоније, односно, на моћ коју је Велика Британија некада имала као водећа колонијална сила, као и на насељавање северноамеричког континента. Оно

чему студенти придају највећи значај јесте технолошка и културна моћ говорника енглеског језика (медији, посебно електронски медији, оглашавање, продукција првих филмова и отварање првих биоскопа, Холивуд, популарна музика и сл).

Студенти су замољени да размисле и о економским факторима који су евентуално допринели ширењу енглеског језика. Препозната је Индустијска револуција као веома значајан догађај, као и чињеница да су Њујорк и Лондон дуго били најважнији банкарски центри – „*Па наравно, све важне банке су у Њујорку, ВолСтрит, јел гледате филмове?*“

На самом почетку дискусије која је уследила када је постављено треће питање, поменути су и разлози попут лакоће усвајања језика. Прва асоцијација код половине анкетираних дакле није имала никакве везе са правим разлозима ширења енглеског језика већ: „*Зато што је лакши него кинески, зар не?*“ Овакав одговор потврђује другу хипотезу, односно, тврдњу да студенти нису упознати са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка већ гледају на статус енглеског језика искључиво у светлу чињенице „*да је лакши, много га људи већ говори, било је zgodно да то буде енглески.*“ Тек након постављања потпитања и навођења да се почне размишљати у другом правцу, добијени су сви горе наведени одговори.

На наредно питање: „*Да ли сте чули за термин језички империјализам? Како бисте дефинисали овај термин?*“ студенти су потврдно одговорили. Сви учесници су чули за термин, углавном управо у контексту енглеског језика, никада га самостално нису користили у разговору и оквирно су могли да га дефинишу – „*то је оно када је један језик доминантан у односу на све друге језике*“, „*то је енглески*“. Модераторка је студентима прочитала дефиницију термина: „*Термин језички империјализам означава доминацију језика великих светских сила над мање моћним и утицајним језицима, видевши језик као средство за успостављање и одржавање неравномерне расподеле моћи и ресурса*“ (Филиповић, 2009: 57) и затражила да размисле о овој дефиницији и да одлуче да ли је адекватна или не. Добијени одговори: „*Ја мислим да језик није само средство комуникације већ и део политике и економије јер је неопходно да се зна да би уопште могло да се послује са другим земљама и страним инвеститорима*“, „*Никада раније нисам размишљао на тај начин, искрено, али сада...то баш има смисла...да, дефиниција је адекватна*“, „*Нисам никада размишљао о томе. Пре бих рекао да је језик средство комуникације, али дефинитивно није само то*“ наводе на закључак да студенти нису довољно информисани о принципима на којима почива неолиберална идеологија и да им можда треба сугерисати да појмове као што је језик не треба схватати буквално, искључиво као средство комуникације, што јесте примарна функција сваког језика, већ покушати ставити такве појмове у другачији контекст, повезати их са политичким, економским, културним и пре свега друштвеним факторима и промишљати о природи тих односа. Охрабрује чињеница да су студенти желели да дискутују о овој проблематици и да су налазили веома корисним и занимљивим истраживање односа језика и друштвених феномена.

Учесници су потврдно одговорили и на следеће питање: „*Да ли сте чули за термин језички геноцид?*“ мада нису могли прецизно да дефинишу термин. „*То је изумирање језика*“, „*Језички геноцид је када већи језици истребе мање*“ и „*Забрањено нам је да причамо неким језиком*“. Као примери држава у којима се спроводи језички геноцид над српским језиком наведене су Хрватска и Албанија. Чини се да је веома очигледно колико су студенти, свесно или несвесно, под утицајем онога што чују на радију и телевизији, пре свега, у контексту политичких збивања у региону, а затим и економије, односно, на који начин се о економској ситуацији у нашој земљи говори у медијима. То се види по избору речи које су студенти користили одговарајући на поједина питања – *долазак страних инвеститора, страна улагања, спремност за долазак страних компанија и сл.*

Наредно питање: „*Каква је и колико значајна улога енглеског језика у промовисању неолибералних вредности у капиталистичком друштву?*“ је, нажалост, остало без одговора. Студенти су само одмахнули главом и нису били у стању нити да дефинишу неолибералну идеологију, ни оквирно, нити да дискутују о улози енглеског језика. Чак ни након што је модераторка прочитала дефиницију неолибералног капитализма, дискусија није заживела. Постављање неколико потпитања и сродних питања је оживело разговор. На питање: „*Да ли сте се ви лично, учећи енглески језик, током читавог школовања, а не само на факултету, заинтересовали за неког песника/писца са енглеског говорног подручја, музику, филм, туристичке атракције земаља у којима се говори енглески језик?*“ половина анкетираних студената је одговорила потврдно. „*Мене књижевност није никад интересовала, али волим путовања, и да, пало ми је на памет, баш када смо радили неку лекцију, оно, о знаменитостима, да би било страва да идем у Лондон.*“ Остали одговори на ово питање су веома слични – асоцијације на Стоунхенџ и Биг Бен.

На питање: „*Да ли, нпр. Британци, продајући уџбенике, индиректно подстичу и интересовање за своју културу и књижевност?*“, сви студенти су одговорили потврдно. Били су једногласни да такав став није лош, напротив, као и да су све сни повезаности избора језика са културним факторима и суптилног промовисања културе кроз уџбенике за учење језика. „*И ми бисмо, у нашем уџбенику, ставили текстове о Вуку Караџићу, Доситеју и о Немањинима.*“ Дакле, можемо закључити да студенти поседују свест о чињеници да су уџбеници за учење страних језика идеолошки обојени, односно, да су носиоци културних и идеолошких промена.

Наредних неколико питања постављених у оквиру фокус групе се односе на термине вишејезичност, плурилингвизам, језичке образовне политике и енглески језик као лингва франка. Анализа одговора указује да су ови термини студентима углавном непознати и да нису у стању да их критички анализирају и повезују са сродним феноменима у друштву.

Прво питање у овом делу се односило на термине вишејезичност и плурилингвизам. Након почетне тишине, студенти су несигурно покушали да дају одговор на ово питање – „*Да ли је то полиглот?*“ Свим студентима је термин плурилингвизам потпуно непознат, док су за термин вишејезичност чули, али по сопственом признању, не могу да га прецизно објасне и никада га нису користили у разговору са другима. Показало се да су студенти свесни важности учења страних језика, пре свега, енглеског језика, као и да учење језика за њих представља наду у светлију будућност.

Друго питање се односило на термин енглески као лингва франка који је, како се испоставило, студентима такође потпуно непознат. Само једна студенткиња је чула за постојање овог термина, али ни она као ни остали, није била у стању да термин објасни. Како би се разговор могао наставити, студентима је прочитана следећа дефиниција Дејвида Кристала:

ЕЛФ се дефинише као „језик контакта” између људи који говоре различитим језицима и припадају различитим националним културама, а за које је енглески изабрани страни језик комуникације. Потреба за лингва франка је очигледна, али се дуго разматрало зашто баш енглески. Не постоји ништа толико фасцинантно у енглеском да би се толиком брзином раширио. Међутим, постоји само један разлог због чега одређени језик постаје светскијезик, а то је моћ људи који га говоре“ (Crystal, 2004: 28).

Студентима се ова дефиниција учинила као сумирање свега онога о чему је било речи до тог тренутка. Како су нагласили, и пре овог разговора им је било јасно да је готово одувек постојала потреба за изабраним језиком комуникације између различитих народа и да је тај језик енглески, а након овог разговора им је постало јасно и зашто је то баш енглески језик. Нагласили су да раније уопште нису размишљали о политичким, економским, културним и технолошким факторима који су допринели незадрживом ширењу енглеског језика као и „да се отворила једна нова перспектива у размишљању о овој теми и баш је интересантна.“

Дискусија је даље усмерена у правцу моћи. Модераторка је питала студенте да ли људи широм света данас добровољно желе да уче енглески језик или им је на неки начин наметнут. Није било много неслагања у одговорима. Студенти сматрају да велика већина, ако не сви, данас желе да уче енглески језик како би себи обезбедили боље услове за живот, запослење, финансијску сигурност. На модераторкин коментар да „ништа није толико атрактивно као моћ“ и да „у Пакистану, на пример, енглески језик асоцира на савременост, знање и образовање“, студенти су се надовезали наглашавајући да се енглески језик данас повезује не само са моћи већ и са елитизмом, посебношћу, интелектуалним круговима, којима сви желе да приступе.

Следеће питање гласи: „Који је ваш главни разлог за учење језика? Да ли језик за вас представља само средство комуникације или би се, у пренесеном смислу, могао схватити и као нада у светлију будућност? Да ли мислите да је енглески језик данас ресурс вредан учења?“ Сви студенти су навели крајње практичне разлоге за учење енглеског језика – лакше налажење запослења, жеља за запослењем у страним компанијама, финансијска сатисфакција, уз посебно наглашавање да је за успех у ИТ сектору неопходно веома добро познавање енглеског језика. „Сви га уче, многи га знају, нећу да заостајем, хоћу да будем у току. И због посла сутра“, „Свако ко хоће да гради озбиљну каријеру у ИТ сектору, мора да зна енглески. То је то. И не само у ИТ сектору, у било ком сектору. Нема дискусије. Крај“, „У ИТ сектору је много битна и комуникација са клијентима. Тако да је енглески језик неопходан и из тог разлога“. Сувишно је наглашавати колико студенти информатике и рачунарства и електротехнике и рачунарства и инжењерског менаџмента сматрају да је енглески језик ресурс вредан учења, „вреднији од било ког другог страног језика, у практичном смислу“, али би било интересантно навести и одговор студенткиње Правног факултета за коју енглески језик представља, пре свега, средство комуникације, а затим и могућност за упис мастер програма у иностранству.

Анализом свих одговора јасно се види да студенти перципирају енглески језик као језик моћи и сматрају да они појединци који добро овладају енглеским језиком поседују огромну компетитивну предност у односу на оне који су лишени тог знања. Исто тако, ауторка из искуства рада са студентима потврђује да их је много лакше мотивисати ако постоји свест о корисности и могућности моменталне практичне употребе онога што се учи. Утисак је да су се студенти у последњих неколико година много окренули тржишту и ауторка у томе не види ништа лоше. Међутим, мора се инсистирати на развијању свести студената да знање није роба и да понуда и потражња не могу и не треба да обликују образовање у потпуности. Један од циљева образовања треба и мора да буде оспособљеност будућих дипломаца и њихово укључивање у токове ко је обликује тржиште, али они морају бити свесни, као и њихови предавачи, да се „прилагођавањем друштва привреди, читаво друштво подређује актерима на тржишту, а држава практично позива те актере да обликују друштво према својим потребама“ (Илић, 2013: 208). Студенти сматрају да образовање треба да им обезбеди кључне компетенције за запослење, односно, уопштено говорећи, компетенције како би успешно одговорили на све будуће професионалне изазове. Оно чега, чини се, нису свесни, или бар не у потпуности, јесте да образовање треба да омогући

успешан одговор на све, а не само на професионалне, изазове који их очекују. „Образовање као јавно добро мора обезбедити будућим генерацијама грађана оне компетенције које ће им омогућити да учествују у демократским процесима уз поштовање људских права и оних који другачије мисле, осећају и верују“ (Бауцал, 2013: 187).

Последње питање постављено студентима – учесницима фокус групе гласило је: „*Да ли енглески језик мења и угрожава друге језике и на који начин?*“ Улазак огромног броја енглеских речи у друге језике у последњих 50 година је велики тренд. Културе драстично варирају у својим одговорима на ову појаву, чак се и ставови у оквиру једне културе значајно разликују. Неки људи им се радују, видевши их као изворе лексичког богаћења, док их други оштро критикују, оптужујући их за угрожавање традиционалних вредности свог језика. Сви студенти сматрају да енглески језик мења друге језике данас, на начин да многе речи из енглеског језика улазе у друге језике, посебно у области информационих технологија. Упитани какав је њихов став по том питању и да ли им употреба англицизама смета, већина студената је одговорила да им англицизми, у пословној сфери не сметају и да их радо користе, пошто су у функцији лакшег разумевања и квалитетније комуникације са надређенима, односно, клијентима. У приватном животу, већина избегава да користи англицизме или бар оне који су још увек недовољно одомаћени у српском језику, те делују неприродно и рогобатно. Примери за овакве речи поводом чије употребе су се студенти врло негативно изразили су: „ивент, хепенинг, фенси“⁷². Уз констатацију да електронски медији и друштвене мреже имају веома велики утицај на језик и у светлу чињенице да је обично потребна читава генерација да би се позајмљенице интегрисале, али да је у случају интернет речи и израза овај период знатно краћи, студенти су навели примере таквих речи које су за веома кратко време ушле у масовну употребу: „лајк, лајковати, фоловер и сл“⁷³.

На питање: „*Да ли у енглески језик улазе речи из других језика?*“, сви студенти су, очекивано, одговорили одрично. На констатацију модераторке да је немогуће да само у енглеском језику нема речи и израза из других језика, једна студенткиња је одговорила: „*Вероватно их има и у енглеском, али се не чини тако. Мени се чини да само енглеске речи улазе масовно у све друге језике.*“ Њен колега се надовезао коментаром: „*Ја свуда чујем само енглески и све ме асоцира на енглески.*“ Ови одговори нам недвосмислено показују колико су млади људи у Србији, тачније студентска популација, окружени енглеским језиком, колико дубоко верују да је енглески језик неопходан ресурс за успех и колико су се прилагодили таквом стању, прихватили га и уопште или врло мало преиспитују факторе који су до тога довели нити промишљају о могућим последицама оваквих уверења.

Студентима је била веома занимљива чињеница да чак четири петине енглеског вокабулара чине стране речи и изрази, пореклом углавном и златинског, грчког и француског језика.

Током читавог разговора, учесници су показивали висок ниво интересовања за тему, ентузијазам, радозналост, спремност да науче нешто ново, отвореност за другачије перспективе гледања на популарне друштвене феномене што веома охрабрује и учвршћује ауторку овог рада у мишљењу да се кроз предмет енглески језик може развијати критичко мишљење студената, односно, да су часови страних језика идеални за развој ове, условно речено, вештине, имајући у виду модерне приступе настави и интерактивност студената на часовима. Исто тако, радује и мотивише чињеница да су студенти, по сопственом признању, доста научили током овог разговора а и да су тему сматрали изузетно инспиративном и корисном. Овај податак још више добија на тежини ако имамо у виду да су наши учесници

⁷² Енг. оригинални термини: event, happening, fancy

⁷³ Енг. оригинални термини: like, to like, follower

студенти информатике и рачунарства, електротехнике и рачунарства, инжењерског менаџмента и права а нису филолошких усмерења.

На питање: *„Да ли сматрате да енглески језик данас угрожава друге језике?“*, сви студенти су одговорили потврдно. *„Мислим да да, енглески језик данас угрожава друге језике, али мислим да није толико озбиљна ситуација да ће сада неки језик да изумре због тога што сви причају енглески.“*

Након детаљне анализе свих одговора добијених у оквиру фокус групе, можемо рећи да су потврђене прва и друга хипотеза – *„Претпоставља се да критичка свест о језику није довољно развијена код већине студената“* и *„Студенти нису упознати са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка. Студенти су упознати са појмовима, али нису у стању да их критички анализирају“*. Ово посебно долази до изражаја код појмова језички империјализам и језички геноцид са којима су студенти упознати али нису у стању да их објасне/дефинишу, као и код појмова енглески језик као лингва франка и вишејезичност које нису у стању да критички анализирају.

Једино питање које је у потпуности остало без одговора је питање: *„Каква је и колико значајна улога енглеског језика у промовисању неолибералних вредности у капиталистичком друштву?“* Студенти нису могли да објасне/дефинишу/анализирају термине као што су неолиберализам, неолибералне вредности или неолиберални друштвени поредак па самим тим ни неолибералне тенденције у образовању и улогу енглеског језика у промовисању тих вредности. Ауторка жели посебно да истакне да је ово једино питање на које студенти нису ни покушали да одговоре, за разлику од осталих питања када су, заједничким снагама, међусобно се допуњујући, успевали да дају мање или више тачне одговоре иако нису били у потпуности сигурни у значење одређеног термина. Занимљиво је да концепт неолиберализма није чак *„ни звучао познато“* из новинских текстова, радио емисија или са телевизије.

8. Педагошке импликације

У овом поглављу су дати описи ограничења, доприноси рада и препоруке за даља истраживања.

8.1 Ограничења и препреке у истраживању

Ауторка овог рада се приликом припреме и самог процеса истраживања сусрела са неколико препрека. Најзначајнија препрека је компликован и мукотрпан процес добијања сагласности за коришћење Корнеловог теста критичког мишљења који је трајао неколико месеци и детаљно је описан у поглављу 5.2. овог рада. Не треба занемарити ни чињеницу да тестови нису бесплатни упркос јасно израженој намери ауторке да их користи искључиво у истраживачке сврхе.

Честе препреке које се јављају у оквиру фокус групе, као што су недостатак техничке опреме, лош снимак разговора или невољност, односно, недовољна заинтересованост учесника да дају опширне и смислене одговоре на свако питање, нису примећене у овом истраживању. Напротив, ауторка жели да истакне чињеницу да су студенти – учесници фокус групе били одлични саговорници, показавши велико интересовање за предмет истраживања и огромну жељу да дају допринос овој теми. Такође, показало се да су отворени за нова гледиште и алтернативне углове посматрања на друштвене феномене о којима је било речи што јесте један од општих циљева ове дисертације.

Када је реч о квантитативном делу овог истраживања, нису уочене значајније препреке. Студенти су доследно и стрпљиво пратили упутства за израду теста, а чињеница да се са таквим видом тестирања сусрећу први пут није имала негативне последице, већ напротив, побудила је интересовање студената који су тест доживели као својеврстан изазов.

Једно од ограничења овог истраживања је свакако релативно мали број испитаника – 50, као и недовољно разнолики образовни профили. Наиме, узорак истраживања за квалитативну анализу чине углавном студенти Факултета за информатику и рачунарство и Факултета за електротехнику и рачунарство па су одговори студената, поготово када је у питању корисност енглеског језика и значај постојања глобалног средства споразумевања, условљени специфичним захтевима тржишта у области информационих технологија.

8.2 Смернице и препоруке за даља истраживања

У складу са поменутиим препрекама и ограничењима у истраживању, препоруке за даља истраживања се првенствено односе на већи број испитаника када је у питању квантитативни део истраживања и већи избор образовних профила када је у питању квалитативни део истраживања. Ауторка сматра да би било посебно интересантно и корисно да студенти друштвених усмерења учествују у квалитативном истраживању као и да се направи својеврсна анализа, односно, поређење са одговорима учесника који студирају различите области у оквиру информационих технологија. Значајно повећање узорка би омогућило утврђивање узрочно - последичних веза између варијабли испитиваних у овом истраживању као и између потенцијално нових и већ установљених варијабли применом одговарајућих статистичких метода.

Једна од препорука јесте да се исто или слично истраживање спроведе међу средњошколском популацијом како би се могло утврдити да ли постоје значајне разлике по питању развоја вештине критичког мишљења и критичког односа према друштвеним феноменима везаним за језик у односу на узраст испитаника.

Такође, ауторка сматра да би било нарочито корисно спровести слично истраживање међу наставницима страних језика по узору на слична истраживања спроведена у другим академским срединама као и истраживања које су спровеле издавачке куће Кембриџ и Оксфорд о значају развоја вештине критичког мишљења на часовима страних језика. Како је посебан изазов стављен пред наставнике језика који имају најтежи задатак – да утичу на формирање појединаца способних да критички промишљају свет око себе, константне промене које се дешавају и да утичу на њихов ток, неопходно је утврдити какав однос наставници страних језика имају о овој теми, да ли сматрају да су довољно обучени за примену наставних метода које би подстакле критичко мишљење на часовима и да ли су им доступни одговарајући ресурси за спровођење оваквих замисли у дело. Овакво истраживање никако не мора да се ограничи само на терцијарни образовни ниво.

Као што је детаљно објашњено у поглављу 5 овог рада, постоји тест X и тест Z који тестирају способност критичког мишљења. Издавачи тестова предлажу да се тест X користи приликом тестирања средњошколаца, док се тест Z користи приликом тестирања одраслих, као и приликом тестирања посебно надарених ученика. Ауторка овог истраживања се определила за, условно речено, лакши тест, само зато што се студенти који су били учесници поменутог истраживања никада раније нису сусрели са оваквом врстом тестирања и никада нису похађали припремне курсеве који имају за циљ развој критичког мишљења, за разлику од њихових вршњака у Сједињеним Америчким Државама, где је развој способности критичког мишљења обавезан део наставног плана и програма у већини образовних институција. Имајући у виду успешност студената – учесника квантитативног дела истраживања, приликом израде теста X, у односу на учеснике сличних истраживања из азијских и афричких земаља, сматрам да би било подесно суочити студенте са изазовом израде теста Z.

Природа корелације пола и способности критичког мишљења на примеру студентске популације може бити тема неког наредног истраживања имајући у виду да је и минималан и максималан резултат на тесту способности критичког мишљења остварила особа женског пола.

Осим корелације пола и способности критичког мишљења, значајно би било утврдити природу односа ове способности са другим варијаблама као што су интелигенција, успешност током школовања, социоекономски фактори и особине личности, по узору на слична истраживања спроведена у другим академским срединама, а посебно имајући у виду недостатак оваквих истраживања у нашој земљи и региону.

На крају, резултати квантитативног дела истраживања који су јасно показали да најзначајнија корелација постоји између успешности у усвајању енглеског језика и дела теста критичког мишљења који је посвећен дедуктивном закључивању, наводе на закључак да управо овај однос треба да буде предмет неких будућих истраживања како би се што прецизније утврдила његова природа, а самим тим и практична примена у наставном процесу била од већег значаја.

8.3 Допринос рада даљим научним истраживањима

Како истраживање представљено у овом раду отвара многа питања, ауторка сматра да може да буде добра полазна основа за будућа истраживања усмерена у неколико различитих праваца – испитивања способности критичког мишљења и других претходно наведених варијабли (пол, узраст, социоекономски фактори итд), истраживање природе односа дедуктивног закључивања и успешности у учењу страних језика и истраживања које би евентуално било спроведено међу наставницима страних језика.

Теоријски део овог рада даје сажет преглед значајних ранијих истраживања на ову тему која могу бити корисна приликом организације будућих истраживања у Републици Србији и региону.

Резултати квалитативног дела овог истраживања упућују на то да критичка свест о језику није довољно развијена код студентске популације и да студенти нису упознати са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поретка. Показало се да су студенти упознати са појмовима, али нису у стању да их критички анализирају. Повећање свести и едукација студентске популације о овим феноменима је делимично остварена у оквиру фокус групе. Рад је указао на неопходност будућих истраживања чија полазна тачка треба да буде едукација студентске популације и младих уопштено, о утицају језичких пракси на друштвени поредак.

Након великог броја студија, нарочито на тлу Азије, аутори оваквих и сличних истраживања недвосмислено поручују да се критичко мишљење као концепт уведе у наставни план и програм енглеског као страног језика на терцијарном образовном нивоу, сугеришући да би се и друге важне особине, као што су креативност, кооперативност и комуникативне способности развијале упоредо са вештином критичког мишљења, а да су часови језика најпогоднији за примену оваквих метода.

9. Закључак

Пошавши од концепта критичког мишљења и све веће присутности ове вештине у контексту учења страних језика, предмет овог истраживања представљала је природа односа способности критичког мишљења и успеха у усвајању енглеског језика. Посебан изазов је невелики број радова у Републици Србији као и у бившим југословенским републикама које се баве овом тематиком, те, започињући истраживање, ауторка није знала шта може да очекује већ су хипотезе формулисане на основу истраживања спроведених у другим академским срединама. С друге стране, чинило се смисленим да се у контексту анализе поменутог односа, спроведе и квалитативно истраживање са циљем утврђивања критичке свести студената о друштвеним феноменима који их окружују, а пре свега о феномену енглеског језика, његовом статусу и значају у глобализованом свету и утицају на друштвени поредак и образовање како би се, дугорочно гледано, учионице претвориле у простор за развој друштвено освешћених појединаца, способних да промишљају о друштву у којем живе и да учествују у његовој промени што представља општи циљ овог рада.

Резултати квантитативног истраживања потврдили су трећу хипотезу која гласи: „На основу доступних истраживања, спроведених у другим академским срединама, претпоставља се да постоји снажна повезаност између способности критичког мишљења студената и њихове успешности у учењу страних језика“. Анализа је показала да корелација између поменуте две променљиве постоји, као и да је присутна мера слагања између зависне променљиве, оцене из енглеског језика, и сваког од три појединачна дела теста критичког мишљења, као и теста у целини. Први део теста који се тиче индуктивног мишљења, утиче са око 10% на оцену из енглеског језика, други део теста, процена способности опсервације и веродостојности информација/извора, готово истоветно, са нешто више од 10%, док трећи део, способност дедуктивног мишљења, утиче на оцену са чак 30%. Имајући у виду колико различитих фактора утиче на формирање оцене у високом образовању, нарочито након увођења Болоњске декларације, као што су колоквијуми, активно учешће у наставном процесу, додатна ангажовања путем израде семинарских радова, пројектних задатака и сл., ауторка сматра да је овај проценат веома висок и да корелацији дедуктивног закључивања и успеха у усвајању страних језика треба посветити посебну пажњу и сматра га вредним неког будућег истраживања.

Четврта хипотеза рада: „Претпоставља се да су они студенти који поседују способност критичког мишљења успешнији у учењу страних језика“ је у потпуности потврђена. Анализа је показала да постоје значајне разлике између три дела теста критичког мишљења и њиховог утицаја на оцену из енглеског језика, али и да су неопходна додатна истраживања како би се дошло до конкретнијих информација примењивих у наставној пракси. Оно што се већ сада може са сигурношћу тврдити је да су студенти који одлично владају енглеским језиком, односно, имају оцену 10, најбољи критички мислиоци, односно, остварили су неупоредиво бољи просечан резултат на Корнеловом тесту критичког мишљења као целини – 77.43% од својих колега који имају оцену 9 и који су остварили просечан резултат 63.46%. Ова разлика је све већа уколико их упоредимо са студентима који имају оцену 8, а који су остварили просечан резултат 60.21%, односно, оцену 7 и 6 – резултат 57.69%. Студенти који имају оцену 10 су остварили фантастичан просечан резултат –94.28% и на трећем делу који тестира способност дедуктивног закључивања, посебно уколико се резултат упореди са просечним резултатом који су остварили студенти са оценом 6 – 46.66%.

Резултати квалитативног истраживања су у потпуности потврдили прву и другу хипотезу рада које гласе: „Претпоставља се да критичка свест о језику није довољно развијена код већине студената“ и „Студенти нису упознати са утицајем језичких/дискурзивних пракси на креирање и одржавање одређених друштвених пракси и поредака. Студенти су упознати са појмовима, али нису у стању да их критички анализирају“.

Анализом одговора учесника фокус групе, утврђено је да су студенти - учесници истраживања упознати са терминима енглески као други, односно, енглески као страни језик, енглески као глобални језик, језички империјализам и језички геноцид. Показало се да су студенти свесни већине географско - историјских и социо - културолошких фактора који су довели до данашњег, неприкосновеног статуса који ужива енглески језик. С друге стране, термини неолиберализам, неолибералне тенденције у образовању, вишејезичност, плурилингвизам, језичке образовне политике и енглески језик као лингва франка су студентима у потпуности непознати и нису у стању да их дефинишу, објасне или употребе.

Добијени резултати нас упућују на закључак да студентска популација појмове као што је језик углавном схвата буквално, искључиво као средство комуникације, што јесте примарна функција сваког језика, и да их треба едуковати како такве појмове доживети у другачијем контексту, како их повезати са политичким, економским, културним и пре свега друштвеним факторима и на који начин промишљати о природи тих односа. Исто тако, неопходно је још једном нагласити да постоји врло развијена свест студената – учесника квалитативног дела истраживања о корисности енглеског језика као средства глобалне комуникације и нарочито схватање енглеског језика као компетитивне предности на тржишту рада, посебно, како су више пута истицали, у сфери информационах технологија.

Охрабрујуће је интересовање студената за природу односа језика и друштвених феномена што ауторку наводи на помисао да треба понудити више курсева, из домена социolingвистике и критичке педагогије, и студентима који нису филолошких усмерења пошто овај рад доказује да су они веома заинтересовани за такву проблематику или макар конципирати курикулум на начин да се неколико недеља у току семестра посвети овој и сличним темама у оквиру курсева страних језика који би неупитно подстакли и развој критичког мишљења.

Један од најзначајнијих закључака овог истраживања, али и рада у целисти јесте чињеница да студенти енглески језик доживљавају као ресурс вредан учења, као огромну компетитивну предност која ће им омогућити лакше запослење, стручно усавршавање или уопштено гледано, високо место на друштвеној лествици, што само по себи не мора нужно бити окарактерисано као негативно. С друге стране, они готово уопште не преиспитују разлоге који су довели до оваквог статуса енглеског језика – незаменљивог алата на тржишту знања, нити размишљају о евентуалним последицама таквог статуса по друге језике и образовање у целини.

Образовање је тесно повезано са општим интересом и темељним потребама демократског друштва. Ауторка сматра да ће тема односа између образовања и тржишта тек добити на важности у нашој земљи, поготово тема улоге и значаја економског сектора у управљању развојем образовања у будућности, имајући на уму утицај глобализације на образовање, посебно на високо образовање, образовне циљеве и развој.

На крају, ауторка се одлучила да цитира Александра Бауцала са чијим се ставовима у потпуности слаже: „Као што друштвени живот не може да се сведе само на економски живот тако ни списак кључних компетенција не може бити сведен само на оне које обезбеђују

особи да савлада изазове при учешћу у економском животу“ (Бауцал, 2013: 19). Осим оспособљавања појединаца за успешно укључивање у модерне економске токове, образовање треба и мора да понуди више – развој основних идеја на којима се темељи демократско друштво – слободу мишљења, аутономију, лични развој и усавршавање. Један од основних циљева образовања данас мора да буде стварање демократских грађана који желе и могу да иницирају друштвене промене, односно, појединаца способних да критички промишљају феномене који их окружују и активно учествују у њиховом креирању а увек имају на уму етичка и морална начела на којима почива демократско друштво.

10. Литература

1. Apple, M. (2013). Производња разлике: Неолиберализам, неоконзерватизам и политика реформе образовања. *Реч.* [83.29]. Преузето 26.07.2019. са <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/wp-content/uploads/2013/03/11.-OBRAZOVANJE-I-TRZISTE.pdf>
2. Apple, M. (2001). Educational and Curricular Restructuring and the Neo – liberal and Neo – conservative Agendas: Interview with Michael Apple. *Currículoem Fronteiras*, 1 (1), 1-26.
3. Atkinson, D. (1997). A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL. *TESOLQuarterly*, 31(1), 71 - 94.
4. Бауцал, А. (2013). Не само за тржиште: ка друштвеном концензусу о кључним компетенцијама следеће генерације грађана. *Реч.* [83.29]. Преузето 26.07.2019. са <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/wp-content/uploads/2013/03/12.NE-SAMO-TRZISTE.pdf>
5. Berg, L. D. (2014). Rethinking the PhD in the age of neoliberalization. *GeoJournal*. DOI 10.1007/s10708-014-9574-6
6. Berg, L. D., Huijbens, E. S. & Gutzon Larsen, H. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university. *The Canadian Geographer*, xx(xx): 1–13. DOI: 10.1111/cag.12261
7. Berners - Lee, T. (2000). *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web*. New York: Harper Business.
8. Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis ltd.
9. Берош, И. (2018). Неолиберализам и образовање: теоријска разматрања и анализа реакција образовне политике на доминантне друштвено - политичке трендове у Хрватској проматране кроз реформски дискурс. *Foo2rama*. Преузето 24.02.2020. са <http://www.usfm.hr/ivan-beros-neoliberalizam-i-obrazovanje-teorijaska-razmatranja-i-analiza-reakcija-obrazovne-politike-na-dominantne-drustveno-politicke-trendove-u-hrvatskoj-promatrane-kroz-reformski-diskurs/>
10. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomyofeducationalobjectives: Theclassificationofeducationalgoals*. New York: Longmans, Green.
11. Гимназија Бора Станковић у Нишу, правилник преузет 17.11.2020. са сајта <http://www.borastankovic.edu.rs/>
12. Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. London: Routledge.
13. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard: Harvard University Press.
14. Bourdieu, P. (1998). *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
15. Бошковић, И. (2016). Језички империјализам. *Друштво младих лингвиста*, преузето 26.01.2016. са <http://www.dml.rs/index.php/sr/tekstovi-cir/sociolingvistika-cir/154-jezicki-imperijalizam-cir>

16. Бошковић, В. (2015). Дискурзивна средства за изражавање родних идеологија. Докторски рад. Београд: Филолошки факултет.
17. Британски Савет. Доступно на сајту <https://www.britishcouncil.rs/>
18. Бранковић, С. (2009). Метод фокус група у медијским истраживањима, *Годишњак Факултета за културу и медије*, 1 (1). Преузето 12.09.2019. са сајта [http://fkm.megatrend.edu.rs/docs/docs/godisnjak/Br.%201%20\(2009\).pdf](http://fkm.megatrend.edu.rs/docs/docs/godisnjak/Br.%201%20(2009).pdf)
19. Brookfield, S. (2007). Developing Critical Thinkers, Mankato State University. Преузето 28.07.2019. са <https://pdfslide.net/documents/developing-critical-thinkers-mankato-state-brookfield-mankato-pktpdf-developing.html>
20. Brumfit, C., Myles, F., Mitchell, R., Johnston, B. & Ford, P. (2005). Language study in higher education and the development of criticality. *International Journal of Applied Linguistics* 15 (2), 145-168.
21. Бугарски, Р. (2009). *Европа у језику*. Београд: Библиотека XX век.
22. Бугарски, Р. (2003). *Језик и лингвистика*. Београд: Чигоја.
23. Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
24. Бугарски, Р. (2003). *Језици*. Београд: Чигоја.
25. Бугарски, Р. (2014). *Путонис по сећању*. Београд: Библиотека XX век.
26. Једнојезични речник енглеског језика издавачке куће Кембриџ. Доступно на <https://dictionary.cambridge.org/>
27. Једнојезични речник енглеског језика издавачке куће Оксфорд. Доступно на <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
28. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
29. Clarke, D. (1990). *The Penguin Encyclopedia of Popular Music*. London: Penguin Books.
30. Council of Europe. (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Strassbourg: Council of Europe and Cambridge: Cambridge University Press. Преузето 14.09.2015. са сајта http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf
31. <http://www.criticalthinking.org/>
32. Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press. Преузето 27.09.2015. са www.davidcrystal.com/
33. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Crystal, D. (2004). Emerging Englishes. *English Teaching Professional*, Issue 14. Преузето 1.02.2016. са www.davidcrystal.com/
36. Davidson, B. & Dunham, R. (1997). Assessing ESL Student Progress in Critical Thinking with the Ennis Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19 (1), 43-57.
37. Деспотовић, М. (1997). *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
38. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
39. Дошен, К. (2013). *Основна логика*. Београд: Арон Сворц.

40. Дука, В. (2014). Утицај енглеског језика као лингва франка на наставу у средњим школама у Србији. Докторски рад. Београд: Филолошки факултет.
41. Durkin, P. (2014). *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Преузето 2.04.2017. са <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/03/borrowed-words/>
42. Ђорић, Г. (2011). Исходи учења. У: *Култура квалитета: неки аспекти обезбеђења квалитета у високом образовању*, прир. В. Лопичић, стр. 71-95. Универзитет у Нишу.
43. Eckert, P. & McConnell - Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
44. Elder, L. & Paul, R. (2004). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. DillonBeach, California: Foundation for Critical Thinking.
45. Elder, L. & Paul, R. (2006). *The International Critical Thinking Reading & Writing Test: How to Assess Close Reading and Substantive Writing*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
46. Ennis, R., Millman, J. & Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests, Level X & Level Z*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
47. Ennis, R., Millman, J. & Tomko, T. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests, Level X & Level Z Manual*. The Critical Thinking Co.
48. Ennis, R. & Millman, J. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests, Level X & Level Z Answer Key*. The Critical Thinking Co.
49. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9–26). New York: W. H. Freeman.
50. Европска културна конвенција, доступно на: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>
51. Feinberg, W. (2013). Образовање грађана за либерално плурално друштво. *Реч*. [83.29]. Преузето 26.07.2019. са сајта <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/wp-content/uploads/2013/03/17.-KOHENZIVNA-FUNKCIJA-OBRAZOVANJA.pdf>
52. Ferguson, G. (2006). *Language Planning and Education*. Oxford: Oxford University Press.
53. Филиповић, Ј. (2008). Енглески као лингва франка: концепт, карактеристике и импликације за наставу и евалуацију у: Вучо, Ј. (ур.), *Евалуација у настави језика и књижевности*. (стр. 289-302). Никшић: Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет.
54. Филиповић, Ј. (2009). Моћ речи: огледи из критичке социolingвистике. Београд: Задужбина Адрејевић.
55. Филиповић, Ј., Вучо, Ј. & Ђурић, Љ. (2006). Рано учење страних језика у Србији: од пилот модела до наставе страних језика за све. У: *Иновације у настави*, бр. 19, стр. 113 – 124. Београд: Учитељски факултет.
56. Филиповић, Ј. (2008). Језичка политика и планирање и језичка образовна политика. Београд: Филолошки факултет, Катедра за иберијске студије. Преузето 3.04.2017. са <http://old.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/files/jelenafilipovic>
57. Filipović, J. (2015). Academic Publishing from the Periphery: English as the International Language of Scientific Publications in Humanities and Social Sciences. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, 4 (2), 367-373. Београд: Филолошки факултет.

58. Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
59. Follman, J., Miller, W. & Hernandez, D. (1969). Factor analysis of achievement, scholastic aptitude and critical thinking subtests. *The Journal of Experimental Education*, 38 (1), 48-53.
60. Follman, J., Brown, L., & Burg, E. (1970). Factor analysis of critical thinking, logical reasoning, and English subtests. *The Journal of Experimental Education*, 38 (4), 11-16.
61. Follman, J., Hernandez, D., & Miller, W. (1969). Canonical correlation of scholastic aptitude and critical thinking. *Psychology*, 6 (3), 3-5.
62. Follman, J., Lowe, A. J., Johnson, R. & Bullock, J. (1969). Correlational and factor analysis of critical reading and critical thinking – fifth grade. *The Journal of English Language Instruction*, 142-150.
63. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Penguin Books.
64. Frisby, C. L. (1992). Construct validity and psychometric properties of the Cornell Critical Thinking Test (Level Z): A contrasted groups analysis. *Psychological Reports*, 71, 291-303.
65. Friend, C. M. Zubek, J. R. (1975). The effect of age on critical thinking ability. In D. B. Lumsden, & R. K. Sherron (Eds.), *Experimental studies in adult learning and memory* (407–413), New York: John Wiley & Sons.
66. Гајић, Т. & Маенза, Н. (2019). Коришћење мобилних апликација у наставном процесу учења страних језика на терцијарном образовном нивоу. *Иновације у настави*, 32 (4), 133-142, doi: 10.5937/inovacije1904133G
67. Gao, L. (2013). College English Curriculum Requirements in China: Expectations and Responses. *Problems of Education in the 21st century*, vol. 51. Преузето 21.06.2019. са http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol51/47-62.Gao_Vol.51.pdf
68. Grady, K. (1997). Critically reading an ESL text. *TESOL Journal*, 6 (4), pp. 7–10.
69. Geography of English - speaking countries. Доступно на сајту <https://sites.google.com/site/withflyingcoloursherrera/home/maps>
70. Gray, J. (2010). The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31 (5): 714–33.
71. Gray, J. & Block, D. (2014). All middle class now? Evolving representations of the working class in the neoliberal era: The case of ELT textbooks, in N. Harwood (ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 45–71), Basingstoke: Palgrave.
72. Geraerts, D. (2002) Cultural models of linguistics standardization. In René Dirven, Roslyn Frank & Martin Pütz (eds.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. 25-68. Berlin: Mouton de Gruyter.
73. Grosser, M. & Nel, M. (2013). The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. *South African Journal of Education*. 33 (2). Преузето 12.05.2019. са <http://www.scielo.org.za/scielo.php>
74. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. (2007). Преузето 2.02. 2016. Са https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp

75. Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
76. Hogben, L. (1963). *Proposal for Essential World English*. Преузето 3.04.2017. са: <https://www.datapacrat.com/True/LANG/JAHENN~1/OUTPOST/ESWLDENG.HTM>
77. Holliday, A. (2018). Native - Speakerism. Published in Liontas, J. (Ed.), *TESOL encyclopedia of English language teaching*, Bognor Regis, Wiley. Доступно на <https://adrianholliday.com/articles/>
78. Hosseini, E., Khodaei, F. B., Sarfallah, S. & Dolatabadi, H. R. (2012). Exploring the Relationship between Critical Thinking, Reading Comprehension and Reading Strategies of English University Students. *World Applied Sciences Journal*. 17 (10), 1356-1364.
79. House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*. 7 (4), 556-578.
80. Игњачевић, А. (2006). Енглески језик у Србији. Докторски рад. Београд: Филолошки факултет.
81. Илић, Д. (2013). Демократија за образовање. *Реч*. [83.29]. Преузето 26.07.2019. са <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/wp-content/uploads/2013/03/14.-DEMOKRATIJA-ZA-OBRAZOVANJE.pdf>
82. Ishikawa, S. (2017). How L2 Learners' Critical Thinking Ability Influences Their L2 Performance: A Statistical Approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2017).
83. Ивић, М. (2007). Расправљање о језику у времену глобализације. *Зборник Матице Српске за књижевност и језик*. бр.55, свеска 1, 7-10.
84. Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. New York: Oxford University Press.
85. Kachru, B.B. (1996). World English: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*. 30 (2), 135-155.
86. *Кратка историја филозофије*. Преузето 12.09.2019. са сајта <http://kif.filozofijainfo.com/>
87. Keihaniyan, M. (2013). Critical Thinking and Language Proficiency. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4 (3), 24-32.
88. Kegan, R. (2009). What „form“ transforms? A constructive – developmental approach to transformative learning, In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning*, (35–54), London – New York: Routledge.
89. Ketabi, S., Zabihi, R. & Ghadiri, M. (2012). Critical thinking across the ELT curriculum: A mixed methods approach to analyzing L2 teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *International journal of research studies in education*, 2 (3). Доступно на сајту: https://www.researchgate.net/publication/272159129_Critical_thinking_across_the_ELT_curriculum_A_mixed_methods_approach_to_analyzing_L2_teachers'_attitudes_towards_critical_thinking_instruction/citation/download
90. Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. New York: Springer Publishing.

91. Коларић, А. (2013). Педагогија и одговорност: Размишљања о настави књижевности. *Реч.* [83.29]. 93 – 108.
92. Кваšчеv, R. (1969). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
93. Landis, R. E. & Michael, W. B. (1981). The factorial validity of three measures of critical thinking within the context of Guilford's structure – of – intellect model for a sample of ninth – grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (4), 1147-1166.
94. Littlejohn, A. (1992). Why are English language teaching materials the way they are? The complete thesis, Lancaster University. Online Available at: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/books/phd.html>
95. *Loanwords in English*. Преузето 2.04.2017. са сајта <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/03/borrowed-words/>
96. Логика – Постанак и развој. Преузето 4.09.2019. са сајта <http://www.ef.uns.ac.rs/Download/metodologija-nir/02%20logika.pdf>
97. Lun VM, Fischer R & Ward C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking: is it about myth in king style or the language I speak? *Learning and Individual Differences*, 20: 604-616.
98. Marin, M. L. & de la Pava, L. (2017). Conceptions of Critical Thinking from University EFL Teachers. *English Language Teaching*. 10 (7) 77-87.
99. Marin, M. L. & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*. 6 (1), 1-13.
100. McLean, M. (2006). *Pedagogy and the University: Critical Theory and Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
101. Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Josey Bass.
102. Michael, J. J., Devaney, R. L. & Michael, W. B. (1980). The factorial validity of the Cornell Critical Thinking Test for a junior high school sample. *Educational and Psychological Measurement*. 40, 437-450.
103. Michaels, W.B. (2006). *The trouble with diversity: How we learned to love identity and ignore inequality*. New York: Metropolitan Press.
104. Meierkord, C. (1996). Englisch als Medium der inter kulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker - Diskurs. Frankfurt/Main: Lang.
105. Милојевић, И. & Марков, С. (2011). *Увод у родне студије*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
106. Mok, J. (2010). The new role of English language teachers: developing students' critical thinking in Hong Kong secondary school classrooms. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 262-287.
107. Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer Publishing.
108. Moore, R.A. (1995). The relationship between critical thinking, global English proficiency, writing and academic development for 60 Malaysian second language learners. *Dissertation Abstract International*, 56 (06), (p.2149). (UMI No.9531528)

109. Murcia Quintero, D. (2012). Critical thinking applied in communicative tasks: An innovative pedagogical practice in the EFL classroom through action research (Bachelor's thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira). Доступно на сајту <http://hdl.handle.net/11059/2602>
110. Myers, I. MBTI Personality Type. Доступно на сајту :<https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/isabel-briggs-myers.htm?bhcp=1>
111. National Assessment of College Students Learning: Identifying Essential Skills in Writing, Speech and Listening and Critical Thinking. Final Project Report. Преузето 16.08.2019. са <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383255.pdf>
112. Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42 (8), 40–45.
113. Norton, B. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
114. Norton, B. & Early, M. (2014). Revisiting English as medium of instruction in rural African classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (7), 674–691.
115. Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities?* Princeton: Princeton University Press.
116. Онлајн ресурси за учење енглеског језика издавачке куће Оксфорд. Доступно на <https://www.oxfordonlineenglish.com/>
117. Орловић Ловрен, В., Деспотовић, М. & Булајић, А. (2016). Улога наставника у моделовању критичког мишљења одраслих. *Андрагошке студије*. број 1, стр. 45–65. Институт за педагогију и андрагогију.
118. Ostrowska, S. (2014). *Unlock Level 3 Listening and Speaking Skills*. Cambridge: Cambridge University Press
119. Ошмјански, В. (2014). Концепт енглеског језика као лингва франка и његова перцепција у академској заједници у Србији. Докторски рад. Београд: Филолошки факултет.
120. Paul, R. (1992). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
121. Parameswaram, G. (2007). Inclusive Writing in a Psychology Class. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (3), 172–175.
122. Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
123. Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
124. Петровић, Г. (1975). *Логика*. Загреб: Школска књига.
125. Павловић, Д., Крњајић, З. & Пешић, Ј. (2001). Структура способности и вештина критичког мишљења. *Психологија*, 1-2, 195-208.
126. Пешић, Ј. (2011). Сличности и разлике у концептуализовању критичког мишљења. *Психолошка истраживања*, 14 (1), 5-23.
127. Пешић, Ј. (2003). Критичко мишљење између помодарства и промишљања: ка теоријском утемељењу концепта. *Психологија*, 36 (4), 411-423.
128. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

129. Phillipson, R. & Skutnabb - Kangas, T. (1996). English only world wide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30 (3), 429-452.
130. Phillipson, R. (2003). *English – only Europe? Challenging Language policy*. New York: Routledge.
131. Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27 (2), 250–267.
132. Да ли ће енглески језик уништити друге језике? Прегледано 17.04.2017. на <https://www.pismenica.rs/>
133. Pineda Báez, C. (2004). Critical Thinking in the EFL Classroom: The Search for a Pedagogical Alternative to Improve English Learning. *Íkala*. 9 (1), pp. 45 – 80.
134. Pineda Báez, C., Pardo, A. N. & Téllez, M. F. (2010). Unidad es didácticas relacionadas con pensamiento crítico: una alternative innovadora para fomentar la competencia linguistic en la lengua extranjera Apuntes Contables, (5). Retrieved from http://190.7.110.123/pdf/5_revistaApuntesContables/documentosApuntesContables/AC%205/Pineda,NunezyTellez.pdf
135. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију, "Службени гласник РС - Просветни гласник", бр. 7/2011 од 27.10.2011.
136. Прћић, Т. (2005). *Енглески у српском*. Нови Сад: Филозофски факултет.
137. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G & Svartvik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group LTD.
138. Радојевић, И. (2013). Језички империјализам, угроженост мањинских језика и енглески као глобална лингва франка. *Часопис за друштвене науке, културу и уметност Casca*, 1 (2). Преузето 15.09.2016. са: <http://www.journal.casca.org.rs/2013/12/24/jezicki-imperijalizam-ugrozenost-manjinskih-jezika-i-engleski-ka-globalna-lingua-franca/>
139. Rashid, R.A. & Hashim, R.A. (2008). The Relationship between Critical Thinking and Language Proficiency of Malaysian Undergraduates, Proceedings of the EDU-COM 2008 International Conference. *Sustainability in Higher Education: Directions for Change*, Edith Cowan University, Perth, Western Australia, 19-21.
140. Rezaei, S., Derakhshan, A. & Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), pp. 769-777.
141. Robinson, D. (1995). The Hollywood conquest. In *Encyclopaedia Britannica Book of the Year*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 245.
142. Rollins, T. J. (1988). Level of critical thinking of Iowa secondary agriculture students. Unpublished PhD dissertation, Iowa State University.
143. Sanavi, R. V. & Tarighat, S. (2014). Critical Thinking and Speaking Proficiency: A Mixed – Method Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (1), pp. 79-87.
144. Савић, В. (2014). Тематска настава енглеског језика на млађем узрасту као одговор на захтеве образовања у 21. веку. *Узданица*, 11 (2), 123–138.
145. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2007). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
146. Seidlhofer, B. (2001). Mind the gap: English as a mother tongue vs. English as a lingua franca. *Views*, 9 (1), 51-68.

147. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
148. Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. London: Routledge.
149. Skutnabb - Kangas, T. & Phillipson, R. (Eds.). (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
150. Skutnabb - Kangas, T. (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? In *Guide for the Development of Language Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, ed. Jean - Claude Beacco and Michael Byram, 1–20. Strasbourg: Council of Europe. Прегледано 5.04.2016. године: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>
151. Smith, B. O. (1953). The improvement of critical thinking. *Progressive Education*, 30 (5), 129-134.
152. Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students: Insights about assumptions and content familiarity. *Written Communication*, 18 (4), 506-548.
153. Strang, B. (1970). *A History of English*. London: Methuen.
154. *The European Charter for Regional or Minority Languages*. Прегледано 2.04.2017. године: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
155. The Teachers of English to Speakers of Other Languages. Доступно на сајту <https://www.tesol.org/>
156. Teaching Innovation & Pedagogical Support. Доступно на сајту <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>
157. Truchot, C. (2002). *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
158. Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73 (6), 740-763.
159. Tsuda, Y. (1997). Hegemony of English vs. Ecology of Language: Building equality in international communication. In L. E. Smith & M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000: Selected essays* (pp. 21–31). Honolulu, HI: College of Language, Linguistics and Literature, University of Hawaii and the East - West Center.
160. Van Der Slik FWP & Weideman A.J. (2009). Revisiting test stability: further evidence relating to the measurement of difference in performance on a test of academic literacy. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27: 253-263.
161. Varieties of English. Доступно на сајту <https://varietiesofenglishsite.wordpress.com/>
162. Viktor, L. (2004). Lingua franca and international language. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, and P. Trudgill. (eds.): *Sociolinguistics*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
163. Влаховић, Б. (2010). Наставник у улози модератора и фацитатора развоја критичког мишљења ученика. У: *Оспособљавање наставника за нове улоге* (Зборник резимеа са међународног научног скупа). Београд: Српска академија образовања.

164. Вотсон - Гласеров тест критичког мишљења, прегледано 2.03.2016. Доступно на сајту: <https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm>
165. Westbrook. C. (2014). *Unlock Level 3 Reading and Writing Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
166. White Paper on Intercultural Dialogue. (2008). Прегледано 2.02. 2016. Доступно на сајту:
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
167. Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377-389.
168. Zhang, L. & Kim, S. (2018). Critical Thinking Cultivation in Chinese College English Classes. *English Language Teaching*. 11 (8), 159-164.

11. Прилози

11.1 Прилог 1. Корнелов тест критичког мишљења

У прилогу 1 је дат Корнелов тест критичког мишљења, ниво X, односно, примери питања из сваког од три дела који чине тест, тачније делова који процењују индуктивно мишљење, веродостојност извора/информација и дедуктивно мишљење. који могу бити објављени у оквиру овог истраживања и свих потоњих научних радова те самим тим и јавно доступни.

Cornell Critical Thinking Test Series

THE CORNELL CLASS - REASONING TEST, FORM X

By

Robert H. Ennis

William L. Gardiner

Richard Morrow

Dieter Paulus

Lucille Ringel

Fill in the blanks when you are asked to do so:

Print your last name only _____

Print your first and middle names _____

Your age on your last birthday years _____

Your date of birth: month _____ day _____ year _____

Your grade _____

Your school _____

Your regular teacher at this time _____

Today's date: month _____ day _____ year _____

General directions:

This is a test to see how well you do a particular kind of thinking. We call it "class reasoning". You will see that you already do some of this kind of thinking. The sample questions make clear what is expected.

DO NOT GUESS WILDLY. There is a scoring penalty for guessing wrong. If you think you have the answer, but are not sure, mark that answer. But if you have no idea, then skip the question.

There are 6 sample questions, then 72 others. You should work as quickly as you can, but do not rush. This is not a speed test. Once you do the samples, you will be able to move right along.
DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOUR EXAMINER TELLS YOU TO DO SO.

© 1964 by R. H. Ennis

Published by Illinois Critical Thinking Project, Department of Educational Policy Studies,
University of Illinois at Urbana-Champaign.

Answering the questions:

In answering each question, use only what you are told in that question. In order to do this, you should imagine that your mind is blank, because some of the things you are told are obviously false. Even so, you should suppose that they are true - for that question only.

You will be given one or more sentences with which to think. You will then be given another sentence, about which you must decide, using only what you were told.

There are three possible answers. This is what they mean:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

The meaning of the possible answers is given at the top of each page to help you remember. Each question has only one correct answer. Mark your answers on this booklet by drawing a circle around the right answer.

Remember: If you have no idea what the answer is, skip the question and go on to the next. Do not guess wildly, but if you think you know, then answer the question.

Sample questions:

Read the first question and see how it is marked.

1. Suppose you know that

Bill is next to Sam.

Then would this be true?

Sam is next to Bill.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

The correct answer is A, "YES". If Bill is next to Sam, then Sam must be next to Bill.

Here is another sample. This time you circle the answer.

2. Suppose you know that

The sparrow is over the hawk.

Then would this be true?

The hawk is over the sparrow.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

You should have marked B. "NO". If the sparrow is over the hawk, then the hawk can't be over the sparrow. It can't be true.

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true. You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

Mark the answer to this next sample. Be careful:

3. Suppose you know that

Jane is standing near Betsy.

Then would this be true?

Betsy is standing near Jane.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

The correct answer is C, "MAYBE". Even if Jane is standing near Betsy, Betsy may be sitting. Betsy might be standing near Jane, but she might be sitting near Jane, or something else. You were not told enough to be certain about it, so "MAYBE" is the correct answer.

Circle the answer to this next sample question. Remember that your mind is supposed to be blank at the beginning of each question.

4. Suppose you know that

California is near New York.

Then would this be true?

New York is near California.

- A. YES
- B. NO

C. MAYBE

The correct answer is A, "YES", even though New York and California are not really near to each other. If California were near to New York, then New York would be near to California. It would have to be true.

Remember: You should suppose that what you are told is true - for the question you are answering.

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

A. YES It must be true.

B. NO It can't be true.

C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

So far in the sample questions you were told only one thing. In this one you are told two things. Mark your answer.

5. Suppose you know that

The pit is inside of the mouth of the fox.

The cherry is inside the mouth of the fox.

Then would this be true?

The pit is inside the cherry.

A. YES

B. NO

C. MAYBE

The correct answer is C, "MAYBE". All you are told is that the pit and the cherry are both in the mouth of the fox. There is no way to be certain whether the pit is in the cherry or not.

Here is the last sample question. This time the letters "X" and "Y" are used. They can stand for anything you like. Mark your answer.

6. Suppose you know that

X is next to Y.

Then would this be true?

Y is next to X.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

The correct answer is A, "YES", no matter what X and Y stand for. If X is next to Y, then Y must be next to X.

Now that you have done the practice questions you probably understand what is expected. If you have any questions, ask them now.

DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO. NOW YOU START.

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

7. Suppose you know that

All the cars in the garage are Mr. Smith's.

All Mr. Smith's cars are Fords.

Then would this be true?

All of the cars in the garage are Fords.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

8. Suppose you know that

All John's pencils are blue.

Then would this be true?

At least some of John's pencils are not blue.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

9. Suppose you know that

All the books about sailing are Bill's.

All the green books are Bill's.

Then would this be true?

At least some of the green books are about sailing.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

10. Suppose you know that

None of Jane's dolls have hats.

Then would this be true?

None of the dolls that have hats are Jane's

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
 - B. NO It can't be true.
 - C. MAYBE It may be true or it may not be true.
- You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

11. Suppose you know that

All the red books are John's

Then would this be true?

All John's books are red.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

12. Suppose you know that

All of Mary's books are about horses.

None of the books on the shelf are about horses.

Then would this be true?

At least some of Mary's books are on the shelf.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

13. Suppose you know that

All Jean's pencils are red.

All the pencils on the table are red.

Then would this be true?

At least some of the pencils on the table are Jean's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

14. Suppose you know that

At least some of the children in the Martin family take out books from the library.

All people who take out books from the library have library cards.

Then would this be true?

At least some of the children in the Martin family have library cards.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

15. Suppose you know that

All X's are Y's.

No Z's are Y's.

Then would this be true?

At least some X's are Z's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

16. Suppose you know that

At least some of Fred's pencils are green.

Then would this be true?

None of Fred's pencils are green.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

17. Suppose you know that

None of Sue's books are about animals.

Then would this be true?

None of the books about animals are Sue's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

18. Suppose you know that

At least some of Kate's pencils are blue.

All the pencils in the box are blue.

Then would this be true?

At least some of Kate's pencils are in the box.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

19. Suppose you know that

All Z's are Y's.

All Y's are X's.

Then would this be true?

All Z's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

20. Suppose you know that

None of the fifth grade boys are on the football team.

John is a fifth grade boy.

Then would this be true?

John is not on the football team.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

21. Suppose you know that

All the members of the school band have been in Boston.

No one in Frank's class has been in Boston.

At least some members of the school band are in Frank's class.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

22. Suppose you know that

All X's are Y's.

Then would this be true?

At least some X's are not Y's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

23. Suppose you know that

All boys are painters.

All children are painters.

Then would this be true?

At least some children are boys.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

24. Suppose you know that

All the second grade children are out on the playground.

Then would this be true?

All the children out on the playground are in the second grade.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

25. Suppose you know that

At least some of the books on the table are about stars.

None of Bob's books are about stars.

Then would this be true?

All of the books on the table are Bob's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

26. Suppose you know that

All the boys in John's class are football players.

Fred is a football player.

Then would this be true?

Fred is not in John's class.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

27. Suppose you know that

All the pets of the Greens won some prize in the pet show.

Fido is one of the Greens' pets.

Then would this be true?

Fido won a prize in the pet show.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

28. Suppose you know that

No animals are dogs.

Then would this be true?

No dogs are animals.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

29. Suppose you know that

Eileen is one of the children on the playground.

Then would this be true?

Eileen is not one of the children on the playground.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

30. Suppose you know that

All X's are Y's.

Then would this be true?

All Y's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

31. Suppose you know that

All cats can fly.

All animals that can fly are black.

Then would this be true?

All cats are black.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

32. Suppose you know that

All the things in the trunk are Bill's.

The brown baseball bat is Bill's.

Then would this be true?

The brown baseball bat is in the trunk.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

33. Suppose you know that

None of Bob's books are on the table, but there are books on the table.

Then would this be true?

At least some of the books on the table are not Bob's

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

34. Suppose you know that

All X's are Y's.

All Z's are Y's.

Then would this be true?

At least some Z's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

35. Suppose you know that

All Mary's pencils are yellow.

Then would this be true?

At least some of Mary's pencils are not yellow.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

36. Suppose you know that

All pencils are heavy.

Nothing made of wood is heavy.

Then would this be true?

At least some pencils are made of wood.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

37. Suppose you know that

At least some of the green pencils are Dick's.

Then would this be true.

All Dick's pencils are green.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

38. Suppose you know that

No X's are Y's.

Then would this be true?

No Y's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

39. Suppose you know that

All dogs are brown.

Then would this be true?

At least some dogs are not brown.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

40. Suppose you know that

All the cookies Jane made for the fair had nuts in them.

All the cookies with nuts in them were sold.

Then would this be true?

All the cookies Jane made for the fair were sold.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

41. Suppose you know that

All brown animals have four legs.

Then would this be true?

All animals with four legs are brown.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

42. Suppose you know that

All members of the football team weigh over 150 pounds.

Henry does not weigh over 150 pounds.

Then would this be true?

Henry is on the football team.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

43. Suppose you know that

All of John's candy is in the box.

All of the candy that is not chocolate is also not in the box.

Then would this be true?

At least some of John's candy is not chocolate.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

44. Suppose you know that

All the papers in the box are torn.

None of John's papers are in the box.

Then would this be true?

None of John's papers are torn.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

45. Suppose you know that

All of the boys are singing.

Then would this be true?

All of the people who are not singing are also not boys.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

46. Suppose you know that

All the math homework is due today.

None of John's homework is due today.

All the homework for Mr. Miller's class is math homework.

Then would this be true?

None of John's homework is for Mr. Miller's class.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

47. Suppose you know that

All the pencils in the box are green.

All Sue's pencils are sharp.

All the green pencils are Sue's.

Then would this be true?

At least some of the pencils in the box are not sharp.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

48. Suppose you know that

None of my shirts are wool.

None of the shirts hanging up in the closet are wool.

Then would this be true?

At least some of my shirts are hanging up in the closet.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

49. Suppose you know that

All X's are Y's.

Then would this be true?

All things that are not Y's are also not X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

50. Suppose you know that

All four-legged animals can fly.

No horses can fly.

All fast runners are four-legged animals.

Then would this be true?

No horses are fast runners.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

51. Suppose you know that

All of the boys in the class collect stamps.

All students who are not members of the Stamp Club also do not collect stamps.

Then would this be true?

At least some of the boys in the class are not members of the Stamp Club.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

52. Suppose you know that

All of the boys are running, but not everyone is running.

Then would this be true?

At least some of the people not running are not boys.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

53. Suppose you know that

None of Tom's books are on the shelf.

No science books are on the shelf.

Then would this be true?

At least some of Tom's books are science books.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

54. Suppose you know that

All of Bill's five uncles are allowed to drive.

All people who have a license have passed a driving test.

All people who are allowed to drive have a license.

Then would this be true?

At least one of Bill's uncles has not passed a driving test.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

55. Suppose you know that

All of the band members are working.

Then would this be true?

Everyone who is not working is also not in the band.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

56. Suppose you know that

All the books on the shelf belong to the library.

No science books belong to the library.

At least some of the books that Elmer likes are on the shelf.

Then would this be true?

At least some of the books that Elmer likes are not science books.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

57. Suppose you know that

All the people who live on Main Street were born in Milltown.

None of the students in Room 352 live on Main Street.

Then would this be true?

None of the students in Room 352 were born in Milltown.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

58. Suppose you know that

At least some of Mr. Johnes' students ride the bus to school.

All students who live on Route 55 own dogs.

Then would this be true?

All students who ride the bus to school live on Route 55.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

59. Suppose you know that

All Y's are X's.

No Z's are Y's.

Then would this be true?

No Z's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

60. Suppose you know that

All teachers are college graduates.

All people who have gone to high school are men.

All college graduates have gone to high school.

Then would this be true?

At least some teachers are not men.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

61. Suppose you know that

All Z's are Y's.

No X's are Y's.

All T's are Z's.

Then would this be true?

No X's are T's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

62. Suppose you know that

All students who do not have a star are also not swimmers.

Frances is a swimmer.

Then would this be true?

Frances does not have a star.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.

You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

63. Suppose you know that

All the people in the auditorium are watching a movie.

All students in the senior play are in the auditorium.

Esther is a student in the senior play.

Then would this be true?

Esther is not watching a movie.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

64. Suppose you know that

All birds have three eyes.

No ducks are birds.

Then would this be true?

No ducks have three eyes.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

65. Suppose you know that

No Z's are Y's.

No X's are Y's.

Then would this be true?

At least some Z's are X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

66. Suppose you know that

All of the red pencils are broken.

Emil's pencil is not broken.

Then would this be true?

Emil's pencil is not red.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

67. Suppose you know that

All Z's are Y's.

All Things that are not X's are also not Y's.

Then would this be true?

At least some Z's are not X's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

68. Suppose you know that

At least some of Mrs. Brown's flowers are not roses.

At least some of the flowers in the flower show are not roses.

Then would this be true?

At least some of Mrs. Brown's flowers are in the flower show.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

69. Suppose you know that

All the pencils in the box are yellow.

None of the broken pencils are yellow.

All Dick's pencils are in the box.

Then would this be true?

None of the broken pencils are Dick's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

70. Suppose you know that

All the people who live near the lake can swim.

None of the students in Mr. Smith's class live near the lake.

Then would this be true?

At least some of the students in Mr. Smith's class cannot swim.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

71. Suppose you know that

None of the houses on Main Street are made of brick.

Allan's house is not made of brick.

Then would this be true?

Allan's house is on Main Street.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

72. Suppose you know that

At least some of the boys in the class have bicycles.

All those who are not here also do not have bicycles.

Then would this be true?

No boys in the class are here.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

73. Suppose you know that

All dogs are red.

Then would this be true?

All animals that are not red are also not dogs.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

74. Suppose you know that

All Mr. Smith's cars have polished bumpers.

The red car does not have a polished bumper.

All the cars in the garage are Mr. Smith's.

Then would this be true?

The red car is not in the garage.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

Here is a reminder of the meaning of the possible answers:

- A. YES It must be true.
- B. NO It can't be true.
- C. MAYBE It may be true or it may not be true.
You weren't told enough to be certain whether it is "YES" or "NO".

75. Suppose you know that

No ducks are birds.

Nothing with large feathers is a bird.

Then would this be true?

At least some ducks have large feathers.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

76. Suppose you know that

All alligators are smart animals.

All animals that cannot sing are also not smart.

Then would this be true?

At least some alligators cannot sing.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

77. Suppose you know that

All the students who live in the country have pets.

Barbara does not live in the country.

Then would this be true?

Barbara does not have a pet.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

78. Suppose you know that

All X's are Y's.

All Z's are T's.

All Y's are Z's.

Then would this be true?

At least some X's are not T's.

- A. YES
- B. NO
- C. MAYBE

END OF TEST. GO BACK AND CHECK YOUR ANSWERS.

11.2 Прилог 2. Транскрипција фокус групе

Датум одржавања фокус групе: 29.09.2016.

Учесници: осам студената (три студенткиње и пет студената) Универзитета Сингидунум (шест студената Факултет за информатику и рачунарство, један студент Факултета за инжењерски менаџмент и један студент Факултета за електротехнику и рачунарство) и једна студенткиња Универзитета у Београду (Правни факултет).

Трајање: 17:00 - 18:00 ч

Место одржавања: Учионица Факултета за информатику и рачунарство Универзитета Сингидунум, Данијелова 32, Београд.

Снимано мобилним телефоном путем апликације „аудио рекордер“.

Модераторка: У реду, све смо се договорили. Још једном наглашавам да нема тачних и нетачних одговора, важно је да будете искрени и да искажете своје мишљење. Да ли знате шта је фокус група?

Студент 1: Не.

Модераторка: Каква је то техника истраживања?

Студент 1: Претпостављам...

Модераторка: Хајде, слободно реците.

Студент 1: Ево, ја ћу први.

Модераторка: Изволите.

Студент 1: Па, претпостављам да је то група где, ево, као сада, окупимо се у неком броју и свако изнесе мишљење на неку тему, затим се извлаче неки закључци на основу размишљања наших.

Модераторка: Јесте. Квалитативна техника истраживања. На основу ваших размишљања, ставова, углавном у маркетиншке сврхе.

Студент 2: Није било каква група, видиш да смо фокусна група. (смех)

Студент 4: Одабрана група.

Студент 2: Фокус је на нама. (смех)

Модераторка: У реду, прво питање. Када бисте могли да бирате, који страни језик бисте изабрали да учите и зашто?

Студент 3: Претпоставка је да не знамо ниједан језик? Као енглески се подразумева или?

Модераторка: Не подразумева се енглески, не.

Студент 3: Први страни језик?

Модераторка: Да. Који страни језик бисте волели да изучавате, ништа се не подразумева?

Студент 1: Можда је то само ствар укуса.

Студенткиња 2: Било који. Можеш кинески, можеш јапански.

Студент 1: Ево, јапански.

Модераторка: Зашто баш јапански?

Студент 1: Па, ствар укуса.

Модераторка: Аха, свиђа вам се и ...

Студент 1: Да, култура и земља, самим тим и језик. Мислим да је лаган, лакши за учење од неких других језика.

Модераторка: Добро.Остали?

Студент 4: Енглески.

Студент 5: Енглески. Мени је то тотално логичан избор.

Студенткиња 4: Наравно енглески.

Студенткиња 4: Мени се од свих језика највише свиђају италијански и шпански, али бих изабрала енглески зато што је најпотребнији.

Студенткиња 3: Енглески, дефинитивно.

Студент 3: Ја бих енглески и немачки.

Студенткиња 3: Али енглески примарно јер је најпотребнији и највише се користи.

Студент 3: Да.

Модераторка: У ком смислу је енглески језик најпотребнији?

Студенткиња 2: Али да се замисли ситуација где не постоји, да кажем, водећи језик као што је енглески, у том смислу да је најраспрострањенији.

Модераторка: Не, не. Енглески јесте најраспрострањенији и то је чињеница и сад овог тренутка одлучујете шта ћете.

Студенткиња 3: Енглески дефинитивно.

Студент 3: Енглески.

Студент 5: Већ сам рекао.

Модераторка: Због чега је енглески језик најпотребнији?

Студент 3: Због великог говорног подручја, баш много људи говори енглеским језиком и због посла.

Студент 2: И да није први језик, други је језик у већини земаља, тако да ...

Модераторка: Дакле, ваш избор је исто енглески?

Студент 2: Не, мој избор је румунски али из потпуно другачијих разлога.

Модераторка: Којих? Је л' можемо да их чујемо?

Студент 2: Девојка ми је из Румуније, тако да...ето. (смех)

Студенткиња 1: Па, мој избор би, пре него што сам уписала Правни факултет, био дефинитивно енглески зато што је најраспрострањенији. Сада би то био можда немачки.

Модераторка: Зашто?

Студенткиња 1: Зато што је цело наше право у ствари формирано на основу немачког права и за правника је сада веома битно да зна немачки језик у нашој земљи. Наравно, енглески ми се некако опет подразумева. Добро...мој коначан одговор ипак енглески, а одмах затим немачки.

Модераторка: Добро. Да ли сте приликом ових одговора само узимали у обзир то да ли вам се језик свиђа или не, како звучи...

Студент 1: Ја сам на основу укуса. Нисам уопште размишљао да ли бих се бавио неким послом за који ми је потребно знање језика.

Модераторка: Нисте размишљали о неким практичним разлозима?

Студент 1: Не.

Модераторка: Да ли вам је важна политичка моћ земље приликом избора језика? Кажете ли себи: "Ако научим овај језик, имаћу практичну корист у будућности" или се руководите искључиво разлозима као што су „феноменално звучи“, „свиђа ми се музика на том језику“, „гледам серије на том језику“?

Студент 1: Мислим да сам одговорио.

Студенткиња 2: Ја сам тај пример. Ако смем да кажем, шпански језик је језик који бих изабрала, много ми се допада...

Студент 5: Ма какве бре серије! Ја бих увек изабрао енглески из практичних разлога - да се запослим сутра лакше у иностраној компанији, да имам већу плату и то је то.

Студент 4: И да можеш да комуницираш са шефом који је странац и са клијентима који су исто тако углавном странци.

Студенткиња 4: Нажалост, али тако је. Слажем се.

Студенткиња 2: (наставља)...И што се тиче културе, народа, срдачности целе земље ... језик је диван! Мада Шпанија није земља која економски и политички стоји баш најбоље...Не знам...Ја бих ипак за језик изабрала шпански и мислим да сам погрешила што нисам изабрала шпански јер сам се водила тиме шта је потребно, данас, сутра, када завршим факултет који ће ми језик требати, и изабрала сам немачки као други, а у ствари волим шпански. Сада причам о другом језику...баш ми је жао што нисам изабрала шпански када сам већ имала прилику...а први језик...то је свакако енглески.

Модераторка: Међутим, превладали су практични разлози на крају и корисност у најширем смислу речи?

Студенткиња 2: Да.

Студент 3: Мислим да је потребно и једно и друго. Потребно је ипак да буде корисно јер језик уколико не користимо, заборављамо, а било би добро и да волимо језик који учимо. Уколико га не волимо, учимо на силу, онда нећемо ни научити.

Модераторка: Добро. Да ли знате оквиран број говорника енглеског језика? Оквиран број? (тишина)

Модераторка: Отприлике?

Студенткиња 2: Две милијарде.

Студенткиња 3: Три милијарде.

Студенткиња 4: Две милијарде и триста хиљада.

Модераторка: Сада говоримо о *native speakers*, изворним говорницима енглеског.

Студент 5: Аха, па онда...око пола милиона.

Студент 2: И ја мислим, можда мало мање...око 400.000.

Модераторка: Јесте, око 380.000. Шта значи енглески као други језик, а шта енглески као страни језик?

Студенткиња 2: Рекли сте као други?

Модераторка: Да. Енглески као други језик.

Студент 3: То значи да је учен у школи или?

Модераторка: А енглески као страни језик?

Студент 3: Аха. Дакле, енглески се као страни језик учи у Србији, мислим преко 90% првака учи енглески као први страни језик.

Модераторка: У праву сте. Преко 95%. То је, дакле, енглески као страни језик. Енглески као други језик?

Студенткиња 4: Ја сам мислила да сви уче енглески, значи не 95%, него сам мислила баш сви.

Студенткиња 1: Можда ако у некој држави постоје два службена језика.

Студент 1: Е то је то.

Студент 2: Да, то је то. Као у Индији.

Модераторка: Јесте, јесте. то су нпр. бивше британске колоније, Индија рецимо. Енглески језик данас има посебан административни статус у земљама као што су Нигерија, Гана, Сингапур. Да бисте радили у суду или у Министарству унутрашњих послова у Индији, морате знати и енглески јер је он у употреби као службени језик. Да ли мислите да је данас енглески језик глобални језик? Зашто? Шта то значи глобални језик?

Студент 3: Јесте.

Модераторка: Јесте?

Студент 1: Јесте.

Студент 2: Дефинитивно јесте.

Модераторка: Сви се слажете?

Студент 5: Да, да.

Студент 4: Без дилеме.

Студенткиња 4: Да.

Модераторка: Добро.

Студент 3: То значи да се највише употребљава и да је највише заступљен у животу и у пословној сфери.

Модераторка: Добро. Због чега је баш енглески језик глобални језик? Шта је то специфично што је везано за енглески језик? Зашто неки други језик није глобални језик?

Студент 3: Због америчке индустрије...

Студент 1: Да. Медији.

Студенткиња 3: Американци.

Студент 1: Добро, можда су и неке историјске чињенице значајне за широку распрострањеност језика. Управо сте споменули колоније, рецимо.

Модераторка: Шта још? Имамо ту политичку моћ коју сте споменули, ту су колоније свакако, онда имамо културни фактор. Дакле, електронски медији, америчка филмска индустрија, популарна музика итд. То је све тачно. Да ли вам још нешто пада на памет? Због чега баш енглески? Пазите, енглески има, рекли смо, нешто мање од 400.000 изворних говорника, а кинески мандарински има милијарду.

Студент 5: Ја мислим због колонија. Значи, није битан толико број изворних говорника, али ако томе додате колоније, онда је то то.

Студенткиња 2: Зато што је лак. Мислим да није ни приближно тежак као кинески, посебно за Европљане.

Модераторка: А неки економски фактори? Када је енглески језик постао толико распрострањен да је добио статус глобалног језика?

Студент 1: Кад су почели неки бизнис... све се мени ту врти око посла и новца (смех)

Студент 3: Индустријска револуција.

Модераторка: Браво! Веома је важно споменути индустријску револуцију у овом контексту. Британија је била тзв. радионица света и све што је било важно дешавало се у Великој Британији, а од 19. века и у САД-у. Главни банкарски центри су били Њујорк и Лондон у то време.

Студент 5: А банке? Све најважније банке су у Њујорку, па берза... Јел гледате филомове?
Вол Стрит (смех)

Модераторка: Тако је. Главни банкарски центри су били Њујорк и Лондон у то време.

Студент 1: И даље су. (смех)

Модераторка: Да ли сте чули за термин језички империјализам?

Студенткиња 1: Па то је када је један језик доминантан.

Модераторка: У односу на све друге језике? Добро, да ли сте раније чули за тај термин?

Студент 3: Да, јесмо.

Студент 2: Ја јесам, и то баш у вези са енглеским.

Модераторка: Да ли сте некада користили овај термин у разговору?

Студент 4: Нисам га никад користио.

Студенткиња 3: Ни ја га нисам никад користила.

Студент 2: Ни ја, знам само оквирно шта је.

Модераторка: Добро. Прочитаћу вам дефиницију: "Термин језички империјализам означава доминацију језика великих светских сила над мање моћним и утицајним језицима, видевши језик као средство за успостављање и одржавање неравномерне расподеле моћи и ресурса".
Да ли је ово адекватна дефиниција?

Студенткиња 3: Да.

Студенткиња 4: По мени јесте.

Студент 2: Ја сам на то мислио, али нисам знао тако да кажем. (смех)

Модераторка: Да ли негде можете да повежете језик као средство комуникације са овом расподелом моћи и ресурса о којој смо причали? Колико је то у ствари повезано? Да ли видите језик искључиво као део лингвистике или га можете сагледати и у овом политичко - економском смислу?

Студент 3: Ја мислим да јесте део политике и економије јер је неопходно да се зна да би уопште могло да се послује са другим земљама и страним инвеститорима.

Студент 2: Никада пре нисам размишљао на тај начин, искрено, али сада, то баш има смисла, да.

Студент 5: Нисам никада размишљао о томе. Пре бих рекао да је средство комуникације, али...дефинитивно није само то.

Модераторка: Да ли сте чули за термин језички геноцид?

Студент 3: Изумирање језика, можда.

Модераторка: У ком смислу, природно или?

Студент 1: Насилно. Геноцид је нешто насилно.

Студент 2: То је кад већи језици, мислим, важнији језици...не знам...

Модераторка: Кад већи језици, шта сте хтели да кажете?

Студент 2: Истребљују мање.

Студент 3: Или нека принуда.

Модераторка: Шта то конкретно значи? Шта вам је забрањено?

Студент 1: Да причамо неки језик.

Студенткиња 3: Да говоримо неки језик.

Студент 5: Да пишемо на нашем матерњем језику?

Студенткиња 4: Забрањено нам је да користимо наш матерњи језик званично.

Модераторка: Да причате на матерњем језику, забрањено је да га учите у школи, забрањено је штампање и дистрибуција материјала. Је л' знате неки пример из ближе прошлости?

Помоћи ћу вам - један очигледан пример језичког геноцида над српским језиком? У којој то држави може да буде?

Студенткиња 3: Хрватска?

Модераторка: Не мислим на Хрватску.

Студенткиња 3: Албанија?

Модераторка: Тако је, Албанија. Албанија је једина европска држава где једној националној мањини, у овом случају Србима, није дозвољено да учи свој матерњи језик у школама.

Студент 5: Не чуди ме.

Модераторка: Следеће питање. Каква је и колико значајна улога енглеског језика у промовисању неолибералних вредности у капиталистичком друштву?

(тишина)

Модераторка: Хајде! Реците ми шта мислите о неолибералним тенденцијама у образовању.

Студент 1: Професорка, ми стварно не знамо шта је то.

Студенткиња 2: Ја никад нисам чула за то.

Студенткиња 4: Није ми чак ни оно као познато, са тв – а.

Студенткиња 3: Нећу да лупам...не знам.

(сви учесници одмахују главом)

Модераторка: Добро, нема проблема. Идемо даље.

Студент 5: Идемо даље професорка, нема овде од нас вајде! (смех)

Модераторка: Сви ви, наравно, веома дуго учите енглески језик. Да ли је учење језика некада подстакло интересовање и за књижевност или културу енглеског говорног подручја?

Студенткиња 1: Да.

Студенткиња 2: Не.

Студент 5: Не.

Модераторка: Не? Добро. Ако је да, за шта тачно? За неког писца, песника, музику, филм, за неке туристичке атракције које бисте волели да посетите?

Студенткиња 2: Ја Лондон никада не бих посетила.

Студенткиња 4: Ја бих баш волела.

Модераторка: А да ли бисте можда посетили САД?

Студенткиња 2: Можда, вероватно не. Ништа ми се тамо не свиђа. Због њихових политичких ставова.

Студент 2: Мене књижевност није никад интересовала, али волим путовања, и да, пало ми је на памет, баш када смо радили неку лекцију, оно, о знаменитостима, да би било страва да идем у Лондон.

Модераторка: Да ли мислите да уџбеници, које и ми користимо, издавача као што су Кембриџ или Оксфорд, случајно садрже текстове о Шекспиру, Лондону, Дикенсу?

Студенткиња 1: Наравно да није случајно, они промовишу своју културу.

Студент 1: Да.

Студенткиња 2: Мислим, намећу.

Модераторка: Јесу ли успели код вас да пробуде интересовање?

Студенткиња 2: Не.

Студент 5: Аух, бре, каква си! Никад ниси ни била, а знаш да ти се ништа не свиђа и да ништа не ваља! Ја сам био прошле године на *Work & Travel* у Америци и баш ми је било супер!

Студенткиња 2: Једноставно ме не привлачи да идем тамо.

Студенткиња 4: И ја сам била на *Work & Travel*, баш је добро због језика, а и може лепо да се заради (смех)

Модераторка: У реду. Да се вратимо на тему, молим вас.

Студенткиња 1: То није лоше по мени. Исто када би, рецимо, српски био доминантан језик сматрала бих да је јако лепо да ми промовишемо тако нашу културу. Не мислим да је то лоше.

Студент 2: Да, ми бисмо ставили текст о Вуку Караџићу.

Студенткиња 1: Да. И о Доситеју Обрадовићу.

Студенткиња 3: Или о Немањићима. Да, то је скроз нормално.

Студенткиња 4: Слажем се.

Студенткиња 1: Не бих дала текстове о Оксфорду у нашем уџбенику (смех)

Студент 3: Мислим да то јесте добар начин јер се тако упознаје нека друга култура, нација, менталитет и тако, мислим да је добар...

Студенткиња 2: Али не форсирати то. Ок је да буде неки леп текст, али...не у тој мери форсирати.

Студенткиња 4: Мени то уопште не смета.

Модераторка: Је л' се баш никада није десило да неки уџбеник, не причам само на факултету, већ и у основној или средњој школи, пробуди интересовање да рецимо прочитате Шекспира, Бајрона, Дикенса, шта год?

Студенткиња 1: Мени да, јесте. У гимназији.

Студент 2: Да, можда.

Студент 5: Можда, не могу сада ни да се сетим...али тешко...нисам вам ја баш тип за књижевност. (смех)

Студент 5: Ма какви професорка...нисмо ми баш за књижевност.

Студент 4: Више смо ми за природне науке.

Студенткиња 1: (надовезује се) ... толико да сам пожелела да одем у Лондом и да видим Оксфорд. Штета, нисам отишла на Оксфорд. Али то је све веома лепо. То је култура једног народа, то треба обићи.

Студент 3: Мислим да није довољно само научити језик. Потребно је научити културу и менталитет, мислим да је то добра ствар, само да се не форсира превише. Да постоје текстови и о другим земљама и народима.

Студент 1: Искрено, мислим да уџбеници које смо користили за учење нису пробудили то нешто да ...то интересовање да ми пожелимо да прочитамо Шекспира. Можда је нешто друго имало већи утицај.

Студенткиња 3: Да, већи утицај имају ствари које нас окружују, свакодневно смо, на неки начин, у контакту са енглеским језиком.

Студент 1: Можда нешто друго. Конкретно уџбеници мислим да нису.

Студент 5: Највише утиче интернет!

Модераторка: Уџбеници као такви не?

Студенткиња 2: Никад нисам ни размишљала на тај начин да толико намећу. Сад кад сте поменули...

Студенткиња 3: Да...

Студент 1: Био је текст „How to travel“...

Модераторка: Да, био је. Сад кад вратите филм и кад видите да је било доста текстова управо те врсте и да је то суптилно...

Студенткиња 3: Да, да.

Студенткиња 2: Јесте.

Модераторка: ... промовисање и британске културе и традиције и туристичких атракција.

Студенткиња 2: Али да ви нисте рекли, ја не бих размишљала уопште на тај начин.

Студенткиња 3: Баш је био онај текст о...како се беше зове...Stonehenge.

Студенткиња 4: *Jingle bells, jingle bells, jingle all the way...*(смех)

Студенткиња 1: Мислим да је тако за све стране језике. Или бар за већину. Када учим немачки и они се фокусирају на своју културу, на своје градове.

Студенткиња 3: Да.

Студент 1: Да, то сваки...

Студенткиња 1: То сваки језик покушава да промовише.

Студент 3: У књигама које читам на немачком, они исто промовишу своју културу, помињу своје писце и тако...

Студенткиња 3: Да.

Студент 3: (наставља мисао) ... промовишу свој начин размишљања, представљају своје градове.

Студент 1: Мислим да сви језици то раде.

Студент 2: Мени то не смета. Мислим и да је логично.

Студенткиња 1: Исто је и са руским.

Студенткиња 3: И са француским.

Студенткиња 1: То је веома лепо, јер осим језика можемо да научимо и о култури неког народа. Не само језик него и проширујемо наше знање.

Модераторка: У реду, хвала вам. Идемо на следеће питање. Да ли сте чули за термин вишејезичност? Како бисте дефинисали тај термин?

тишина

Модераторка: Хајде, није уопште важно ако погрешите. Шта је то вишејезичност? Шта мислите?

Студенткиња 3: Везано за појединца?

Модераторка: Аха, за појединца.

Студенткиња 3: Па, када неко говори више језика.

Студенткиња 2: Полиглота или?

Студент 1: Полиглота.

Студент 5: Ја стварно не знам.

Модераторка: Да ли је битно на ком је нивоу појединац када је одређени језик у питању?

Студенткиња 1: Битно је да може да се споразуме.

Студент 2: Да, битно је да може да користи језик за свакодневну комуникацију, у практичним, обичним ситуацијама.

Модераторка: Да, битно је да може да се споразуме на том језику. Ок. Прочитаћу вам једну од дефиниција вишејезичности, односно плурилингвизма, како се још назива. „Плурилингвизам се у референтним документима Савета Европе дефинише као способност појединца да узме учешће у интеркултурној интеракцији на више језика (којима влада на различитим нивоима) и која му омогућава упознавање већег броја културних заједница.“

Студент 5: Нисам никад чуо за тај термин плури...

Модераторка: Плурилингвизам.

Студент 5: (наставља) ... то, али за вишејезичност јесам чуо, нисам никада користио, али сам добро претпостављао шта значи.

Сви у глас: Да, да, исто.

Модераторка: Да ли сте некад чули да се за енглески језик каже да је лингва франка тип језика?

Студенткиња 3: Не.

Студент 1: Не.

Студент 5: Нисам сигуран...не.

Студенткиња 2: Баш не знам.

Студенткиња 1: Па...можда сам чула, сигурно сам чула, познато ми је то, али не знам шта тачно значи.

Модераторка: У реду, прочитаћу вам дефиницију, а ви ћете ми рећи шта мислите, да ли је то тачно, да ли се слажете или не. "Енглески језик се често дефинише као језик контакта између људи који говоре различитим језицима и припадају различитим националним културама, а за које је енглески језик намерно изабрани страни језик комуникације. Потреба за лингва франка је очигледна, али се дуго разматрало зашто баш енглески".

Студенткиња 1: Па то је у суштини све ово о чему смо причали.

Студент 2: На неки начин да.

Студенткиња 1: Мора да постоји један језик и за пословање и за комуникацију међу људима.

Студент 1: Покушало се нешто слично са есперантом. Само што је то постао енглески.

Студент 2: Сад, да ли је то намерно или случајно...

Студенткиња 3: Ако хоће сада један Јапанац, на пример, да сарађује са једним Французом, постало је уобичајено да ће да комуницирају на енглеском.

Студент 1: Али језик дипломатије је некада био француски.

Модераторка: Тако је.

Студенткиња 2: Много је битан и даље у Европској Унији. Али наравно не толико колико енглески.

Студенткиња 1: Глобализација. Свет је сада јединствено тржиште и потребан је један језик да би сви могли да се споразумевају и да сарађују, тргују и то. Мислим да је то најважније, због посла.

Студенткиња 4: Глобализација!

Студент 5: Све се врти око профита, практично је да се пословни људи споразумевају на енглеском.

Модераторка: Један чувени лингвиста каже "Зашто баш енглески? Не постоји ништа тако фасцинантно у енглеском да би се толиком брзином раширио".

Студенткиња 2: Слажем се у потпуности! Нема ништа фасцинантно, а сви га користе.

Модераторка: Овде нам се један фактор издвојио као логичан, а то је да управо зато што није специфичан ни на који начин, чини се да га је ипак лаганије савладати него неки други језик и да је то један од разлога зашто је постао глобални језик и зашто је заправо енглески изабран да буде лингва франка, је л' тако? Да ли сам добро сумирала ваше ставове?

Студент 5: Да.

Студенткиња 2: Јесмо ли отишли с теме далеко?

Студент 5: Нисмо, то ти је све повезано.

Модераторка: Неке студије показују да то што је енглески изабран да буде лингва франка нема никакве везе са лингвистичким разлозима - да ли је лакши, да ли је тежи, да ли је специфичан или не - нема никакве везе. Само је један разлог који апсолутно није лингвистички...

Студенткиња 1: Наметнут је! Извињавам се.

Студент 1: Наметнут је, колоније.

Модераторка: То је моћ људи који га говоре. Што је моћнија та група људи која говори енглески...

Студент 1: Сви хоће да им се придруже.

Студенткиња 4: Сви воле моћ!

Модераторка: Тако је, сви хоће да им се придруже. Ништа није толико атрактивно за људе као што је моћ и као што је елитизам. Због тога енглески језик и даље свој утицај шири поприлично. Рецимо, у неким земљама, хајде да их назовемо, неко и нас назива тим именом које није лепо, у земљама трећег света, постоје приватне школе у којима се учи енглески језик и имате државне школе у којима се учи матерњи језик, као што је рецимо Пакистан. Шта мислите где сви интелектуалци, академски грађани и богати људи уписују своју децу?

Студенткиња 2: У приватне.

Студенткиња 4: Наравно у приватне!

Модераторка: У енглеске школе. Због чега?

Студенткиња 2: Па због те моћи.

Студент 1: Да би остали моћни. Или постали моћни.

Модераторка: Тако је. Асоцијације су моћ, елитизам, посебност, интелектуални кругови. Људи повезују енглески језик са свим тим појмовима и онда добровољно желе да га уче. Он више није језик који је наметнут, то је сад језик који се добровољно бира.

Студенткиња 1: Да, исто као што је у 18. веку био француски. Зато што је Француска тада била најмоћнија држава, највише се ширила. Па чак и Руси који су били толико искључиви само у својој култури, и они су желели да науче француски. Ко год је у 18. веку желео да се издигне, да буде елита, он је учио француски, облачио се по француској моди. То је једноставно тако, која је држава најмоћнија, она ће јасно имати и највише моћи што се тиче језика.

Студент 1: И сви хоће да их копирају.

Студенткиња 1: Да.

Модераторка: Постоји нешто веома специфично када је енглески језик у питању, што је посебно у односу на све друге језике. Енглески језик је једини језик на свету који има далеко више неизворних говорника него изворних говорника. То је врло интересантно. Већ смо помињали, негде је око 400.000 изворних говорника, а преко милијарду неизворних говорника. То је потпуно невероватно. Огроман број људи жели да научи енглески језик на добровољној основи сада. Не причам о колонијама.

Студенткиња 2: Да.

Модераторка: Који је ваш главни разлог за учење енглеског језика?

Студенткиња 2: Управо тај. Сви га уче, многи га знају, нећу да заостајем, хоћу да будем у току. И због посла сутра.

Студенткиња 4: Највише због посла.

Студент 1: У школи је био обавезан. А сада због будућег запослења.

Модераторка: Аха.

Студент 2: У основној школи је био обавезан. Самим тим смо наставили у средњој јер нам је исто наметнут и нисмо имали избор да ми рецимо бирамо који хоћемо језик да учимо. Додуше...мислим и да бих сам изабрао енглески. Сада ... највише због посла.

Студенткиња 1: Ми смо имали избор.

Студенткиња 3: И ми.

Студент 2: Мислите, могли сте да изаберете неки други језик који бисте учили као први језик у основној школи? Мислим да ту нисмо имали избор.

Студенткиња 1: Код мене у школи је постојао избор да енглески буде други страни језик.

Модераторка: Али сте се ви ипак определили да вам енглески буде први језик?

Студенткиња 1: Јасно.

Модераторка: Због чега?

Студенткиња 1: Друга опција је био руски у мојој гимназији и мислила сам да би ми много више значило знање енглеског него руског, јер руски говоре Руси, то је једно затворено говорно подручје, иако би мени можда било лакше да научим руски, али мислим да је енглески доста распрострањенији и зато га природно сви бирају. Руски сам учила као други страни језик.

Студент 1: Опет је ово враћање на почетак, кориснији је од свих других језика. За посао, напредовање у каријери, основну комуникацију у иностранству...Како год, али волели га, не волели, данас без знања енглеског не може.

Студент 5: Поготово у нашој струци (студент мисли на ИТ). Стално политичари причају о отварању страних компанија у Србији, а већина тих компанија су америчке...сада баш причају о једној британској...значи, морате да знате енглески.

Студент 4: (надовезује се) ... или евентуално норвешке, шведске и то... али опет ћете причати на енглеском.

Студент 3: Сви ми желимо да будемо у могућности да се споразумемо са другим људима, људима из других земаља, и да тај број људи са којима можемо да се споразумемо буде што већи. Мислим да из тог разлога сви бирамо енглески.

Студенткиња 1: Да, и мислим да је баш то што је он рекао - имали смо свест да је то основни страни језик. Наметнуто нам је да мислимо да је то основни страни језик и да ми морамо да га знамо и онда смо се природно некако определили за енглески као први језик.

Модераторка: Добро. То вам је некако толико било наметнуто, као морате да знате енглески, то се подразумевало, да вам је постало и логично и нисте нигде ни постављали питање да ли треба да га учите или не?

Сви (углас) : Да.

Студенткиња 1: Нисмо чак ни осећали да нам је наметнуто, него је било природно. Тек сада када разговарамо о томе на овај начин и када сте ви споменули све те разлоге...постајем свесна неких ствари. Све то и делује логично, само што...не знам...нисам размишљала на тај начин.

Студент 1: Зато што смо и схватили да је некако неопходан, због те моћи коју имамо ако говоримо енглески језик. Није нам ни сметало. Да нам је рецимо сметало, настала би побуна, мислим, променило би се то врло брзо.

Студенткиња 1: Енглески језик је и толико доступан, преко телевизије и преко интернета. Све је на енглеском...музика, филмови...зато је и деловало толико природно да енглески буде први страни језик.

Студент 1: Па да.

Студент 3: Да, да. Највише због интернета.

Студент 5: Слажем се. Чак и да нам не треба због будућег запослења, треба нам због интернета.

Студенткиња 1: И онда смо га научили и онда је природније ако нешто већ знамо и учимо да наставимо са тим него, то је и у природи човека, него да почињемо нешто ново.

Студенткиња 2: То је баш то, наметнуто, мислим, то јесте та реч...

Студенткиња 1: Па зато и осећамо да је то природно, а не наметнуто.

Студент 5: Ја се не буним, мени супер. (смех)

Модераторка: Колико је на вас утицало то што сте, условно речено, бомбардовани енглеским језиком у електронским медијима, музика када је у питању, неке ствари које ви приватно радите колико имају везе са енглеским језиком? Песме које слушате, филмови које гледате, видео игре, колико све то има везе?

Студент 3: Мислим да велики део свега што сте споменули утиче на нас, на наше учење језика. Првенствено музика и филмови, све што нам је невезано за књигу, а ипак нас чини задовољним.

Модераторка: Значи, енглески сад превазилази те оквире - хоћу да се споразумем кад одем на летовање, хоћу да причам са што већим бројем људи, него, ви сте споменули посао "За посао ми је неопходан енглески", је л'?

Студент 3: Јесте.

Студент 5: Наравно да јесте.

Студент 4: То је најважније.

Модераторка: Та нова занимања, ИТ сектор, да ли се подразумева енглески или не?

Студент 1: Подразумевају енглески...

Студент 3: И свакако је пожељан још један језик. Значи, енглески обавезно, а сада већина тражи још један језик.

Студент 1: Да.

Студенткиња 2: Мислим да се подразумева енглески...

Студенткиња 3: Без енглеског не бисмо могли да будемо успешни у нашем послу.

Студент 1: Тако је. Не само у нашем послу, у било ком послу. Не можете напредовати без знања енглеског. Можда се чак не можете ни запослити, ако је нека боља компанија у питању или боља позиција.

Студент 5: А камоли нашем!

Студент 3: Тренутно се захтева знање још једног страног језика поред енглеског у већини озбиљних компанија.

Модераторка: Да ли је могуће данас бити програмер, веб дизајнер или инжењер софтвера а не знати енглески језик?

Студент 5: Не.

Студент 3: Не.

Студенткиња 4: Нема шансе!

Студент 1: Сваки је програмски језик писан на енглеском.

Студенткиња 2: (обраћа се студенту 3) Чекај, у ком смислу не знати језик? Неко може да ради на рачунару, у неком програму, да зна шта треба да обави, а не зна да говори?

Модераторка: Ето баш зато питам. Колико је то важно и да ли је неопходно знати енглески језик уколико се определите за неко од поменутих занимања из ИТ сектора?

Студент 3: Мислим да је веома битно због тога што, уколико радимо у одређеном програму, а дође до било каквог проблема и треба да нађемо решење, што се дешава готово свакодневно, сва документација је на енглеском језику, приручници, упутства, све...онлајн инструкције...буквално је све на енглеском језику. Можда је то један од разлога...

Студенткиња 2: Али...

Студенткиња 3: Сама платформа, саме речи које се користе у програмирању, то је све на енглеском.

Студент 1: Ок, могао би то неко да научи напамет...

Студентиња 2: То ти ја кажем.

Студенткиња 1: То је лош програмер.

Модераторка: Могао би тај неко да научи напамет. То сте рекли. Је л' могуће тако нешто?

Студент 1: Могуће је теоријски...не, ипак не. Практично, када почну да се јављају први проблеми, готови сте без енглеског.

Студенткиња 3: *It is not a good idea!*

(сви) смех

Студенткиња 2: Добро, али је могуће.

Студент 4: Апсолутно немогуће!

Студент 2: Да ли је могуће? Вероватно да, на неком почетном нивоу програмирања, али тада немате никакве шансе за напредак. Свако ко хоће да гради озбиљну каријеру у ИТ сектору, мора да зна енглески. То је то. И не само у ИТ сектору, у било ком сектору. Нема дискусије. Крај. (смех)

Студент 5: Ма да. То да ли би нешто било теоријски могуће...па вероватно би, али у пракси, ако не знате енглески, нећете ни на разговор бити позвани (смех)

Студент 1: Овако је некако интуитивније. Значи ако се дотакнемо технологије, први рачунари који су дошли на наше просторе сви су отприлике имали оперативни систем који

се назива *Windows* што значи прозор. Он је на неки начин осмишљен тако да буде интуитиван и да неко ко не познаје енглески језик може да се снађе у њему. Причам сада о коришћењу рачунара, значи о неком најосновнијем нивоу, али да будете професионалац...без енглеског не може...или врло, врло тешко.

Модераторка: Поменули сте малопре да је сва документација за којом посежете у случају проблема на енглеском? Може ли се наћи превод на српски те документације или бар неких делова?

Студент 1: Не свега, али... Сада је мало...

Студент 3: Зависи од програма.

Студент 1: (наставља мисао) Сада је мало лакше доћи до превода него раније.

Студент 5: Превише је то компликовано. На енглеском су сви материјали лако доступни.

Модераторка: У реду.

Студент 3: Ово је битно веома због сналажења. Ви можете имати документ од 2.000 страница. Нико неће превести читав текст који вама у том тренутку треба. Ако знате енглески, брже ћете пронаћи део, пар страница које су вама у том тренутку потребне.

Студент 4: Ја бих да додам још нешто. У ИТ сектору је много битна и комуникација са клијентима тако да је енглески језик неопходан и из тог разлога.

Модераторка: Сложили сте се да на базичном нивоу ИТ занимања могу да функционишу без енглеског језика, али да је далеко боље ако се познаје језик.

Студент 3: Неупоредиво је боље.

Студенткиња 3: Ја се не слажем с тим.

Модераторка: Шта ви мислите?

Студенткиња 3: Једноставно, мислим да не може да се функционише без енглеског.

Модераторка: Чак ни на основном нивоу?

Студенткиња 3: То је све...не знам како бих се изразила...то би све било на мишиће и кратког даха, извините што користим жаргон.

Студент 3: Да. Имали смо сад конкретно пример на италијанском софтверу.

(Троје студената у тренутку одржавања фокус групе похађа праксу у италијанској ИТ компанији.)

Студенткиња 3: Е, да.

Студент 3: И морали смо да се сналазимо јер нико не зна италијански.

Студент 1: И било је много тешко.

Студент 3: Снашли смо се тако што смо италијански преводили на енглески.

Студент 1: Да нисмо знали енглески, не знам шта бисмо.

Студенткиња 3: Па слажем се. Зато сам рекла и остајем при томе, не може да се функционише без знања енглеског, чак ни на основном нивоу.

Студент 3: Нисмо могли да се снађемо у интерфејсу, у самом програму због тога што не знамо стручне термине на италијанском.

Студенткиња 3: Да.

Студент 3: Могли смо само интуитивно...да погађамо буквално...оно што је баш баш слично ономе што смо већ користили.

Студенткиња 3: Зато што знамо на енглеском где шта стоји, па...

Студент 3: Можда и због позиције.

Модераторка: У реду, хвала вам. Да ли је енглески језик данас ресурс који је вредан учења?

Студенткиња 3: Да.

Студент 3: Да. Ресурс који је неопходан.

Сви у глас: Да.

Модераторка: Вреднији него учење неког другог језика?

Студенткиња 3: Вреднији.

Студенткиња 1: Нажалост да.

Студент 1: Да.

Студенткиња 4: Да.

Модераторка: Вреднији у практичном смислу?

Студенткиња 1: У практичном смислу, да. Посебно колегама који се баве информационим технологијама, али као што сам рекла, мени, као будућем правнику, су енглески и немачки подједнако важни. Мада ми је за живот, путовања, сутра можда неки мастер у иностранству важнији енглески.

Модераторка: Добро, добро. Последње питање: “Да ли енглески језик мења и угрожава друге језике данас?” Шта мислите?

Студенткиња 2: Па мења.

Студенткиња 4: И ја мислим да мења. И то баш.

Студент 2: Да.

Модераторка: На који начин?

Студенткиња 2: Ево ја имам пример, ако сам разумела питање на прави начин, када погледате хрватски језик, како се они изражавају, имају доста речи које су преузели из енглеског и које користе...баш за њих знам да користе и то поприлично у изражавању.

Много, много речи су преузели из енглеског, бар се мени тако чини.

Модераторка: Сигурно.

Студент 3: Да, да.

Студент 2: Па имате френд или тако нешто.

Студент 3: Такође, у немачком доста користе енглеске речи.

Модераторка: Колико се у српском језику користе енглеске речи?

Студенткиња 3: Користе се.

Студент 1: У сленгу.

Студенткиња 3: Посебно у нашој струци.

Студент 1: Да

Модераторка: У информатичкој струци - интернет, компјутер...

Студенткиња 3: Да, то су да кажем примарне, основне...

Студент 1: Да.

Студент 2: Софтвер, хардвер, то је оно најочигледније.

Студент 3: Мислим да у књижевном језику нису толико заступљене као у другим страним језицима.

Студенткиња 3: Али све више су заступљене.

Студенткиња 1: То су позајмљенице које постоје у свим језицима. Али то не утиче толико на наш књижевни језик.

Студент 1: Да, да, да, не утиче на књижевни али ...

Студенткиња 1: У сваком језику има позајмљеница, мислим да оне не утичу на књижевни језик, само могу да га обогаћују.

Модераторка: Аха, добро. Да ли су те позајмљенице углавном из енглеског језика или их има и из других језика?

Студент 1: Има их сигурно и из других језика.

Студенткиња 2: Па турцизми...500 година под Турцима није мало. (смех)

Студенткиња 1: Мислим да код нас највише речи има из енглеског и турског.

Студент 1: Да, али...

Студенткиња 2: Зависи од подручја просто...

Студент 5: У последње време највише долазе из енглеског, рецимо у последњих 20-30 година.

Студент 3: Да, у прошлости из турског, а сада из енглеског.

Студенткиња 3: Углавном из енглеског језика, поготово због културних фактора.

Модераторка: Какав је ваш став по том питању? Да ли вам смета што користимо енглеске речи све више или немате ништа против?

Студент 4: Никада нисам размишљао о томе.

Студент 5: Ни ја.

Студенткиња 4: Није ми то нешто нарочито важно.

Студенткиња 3: Ја кад год сам се нашла у некој ситуацији да разговарам са људима који су да кажем имућни или који су већ нешто стекли, комуникација са њима је била као да су они нека, да кажемо, издвојена група, односно елита и да само они користе те речи енглеског порекла, тако да... потпуно су заменили неке нормалне, српске речи које рецимо ја користим када са неким разговарам, тако да... овај, код нас, у струци, мислим да је јако битно прилагодити се томе и почети користити те речи, сметало вам не сметало, једноставно бићете на неком вишем нивоу, овај, а мени генерално смета јер има доста наших речи које треба да се употребљавају и не треба да се замене, а замењене су.

Студент 1: У пословном смислу би требало да се прилагодимо и да се уопште не питамо да ли нам смета или не, али ако хоћемо да сачувамо наш сопствени језик мислим да би требало више да употребљавамо наше речи приватно, ван посла.

Студент 5: Али онда ти пређе у навику.

Студент 1: Јесте...

Студент 3: Евентуално неке речи које не можемо да преведемо, које су неопходне, тада има смисла.

Студенткиња 1: У српском језику већ толико има речи и толико је богат, али опет немам толико негативан став према томе, јер то само може да обогати нечији речник, али кад год могу да се користе наше речи, треба да их употребимо.

Студенткиња 3: Да.

Модераторка: Добро, чини ми се да сте ближи струји лингвистичког пуризма, односно ако постоји српска реч требало би да се она користи, а не позајмљеница, ако сам добро схватила?

Студент 3: Да.

Студент 2: Осим када је у питању стручна терминологија, ја бих ту увек користио енглеску реч, пошто се доста ради са странцима и много је лакше ако вам те речи, англицизми, пређу у навику. У том случају ћете неспоразуме свести на минимум, а то вам је најважније у пословној комуникацији.

Студенткиња 2: А је л' ви знате сад када кренете да причате које су позајмљенице? Који су то нпр. турцизми? (обраћа се осталим студентима)

Студент 2: Не знам за све нормално, али неке су очигледно турцизми или англицизми, јел се тако каже професорка? (смех)

Модераторка: Тако је.

Студенткиња 2: Авлија је врло јасна асоцијација...

Модераторка: Јесте.

Студенткиња 2: Више се конкретно користи двориште, али има и авлија.

Студент 1: Има, има.

Студенткиња 2: Сад ако ме питате да ли би ми сметало што неко каже авлија, што користи ту реч авлија, кад већ постоји реч двориште, мени искрено не би сметало. Свеједно ми је.

Студенткиња 3: Или рецимо цезва. Нико други не користи неку другу реч за цезву. Ја не знам каква је наша реч, како ми користимо...

Студенткиња 2: Па није цезва...

Студенткиња 3: Али цезва је турска реч. Нама је то сасвим нормално и природно - реч цезва. И то је то.

Модераторка: Реч се одомаћила у српском језику.

Студенткиња 2: Ево ја нисам ни обратила пажњу искрено да нисте...

Студент 1: Сад кад си поменула авлију, имаш Иву Андрића који је ту реч употребио у наслову своје познате књиге.

Студенткиња 2: Ја ти кажем, реч је прихваћена...

Студент 4: Девојка је рекла за цезву. Ја нисам ни знао, нисам ни размишљао на тај начин, него ми је авлија прва пала на памет. Мени генерално не смета. Једино би ми сметало да се налазим са људима који инсистирају на коришћењу страних речи да би себе уздигли, да би били фенси.

Студент 1: Јер мисле да је модерно. Има и тога доста.

Студент 4: Управо то мислим, а овако речи које су већ прихваћене, које сви користе у свакодневной комуникацији, то ми уопште не смета.

Студенткиња 3: Да, да, једноставно су те речи усађене, прихваћене потпуно, нису више туђе, сада су и наше (смех).

Студенткиња 1: Баш у овом примеру, сад све време размишљам која је српска реч за цезву?

Студенткиња 3: Има, али ја сам заборавила.

Студенткиња 1: Лонче? Не, није то.

Студенткиња 3: Има нека реч, али ја сам заборавила.

Модераторка: Добро, добро. Да ли користите англицизме који су ушли у наш језик знатно касније у односу на турцизме које смо помињали попут цезве и авлије? Конкретно мислим на речи као што су ивент или хепенинг?

Студенткиња 2: Ја не користим.

Студенткиња 1: Ни ја то не користим.

Студенткиња 4: Не идем баш у ту крајност!

Студент 3: Е то баш не, то је стварно претерано. И смешно!

Студент 5: Уффф, то не, никако!

Модераторка: Дејт? Фенси?

Студенткиња 2: Дејт, то да, понекад.

Студенткиња 3: Да. Фенси. Нећу, али користим (смех).

Студенткиња 1: Скоро никада. Некад ми се омакне (смех).

Студенткиња 3: Екстра, нпр. То користим.

Студенткиња 2: Е јесте. И ја.

Студент 1: Ок исто.

Студенткиња 1: Добро, ок да.

Модераторка: Све су то одлични примери англицизама.

Студент 3: То се користи.

Модераторка: Како вам се чини следећа реченица: „Идем вечерас на неки ивент.“

Студент 1: То не.

Студенткиња 1: Уххх, то баш не.

Студент 2: Има тога. То неко каже из фазона.

Студенткиња 3: Зато што је наметнуто као мода.

Студент 2: То ја кажем.

Студенткиња 2: Да би био као урбан.

Студенткиња 1: Али то је баш неприродно.

Модераторка: Слажем се, још увек је неприродно, али ако настави овим интензитетом да се користи међу младима врло брзо ће се одомаћити. Обично је потребна читава генерација да би се позајмљенице интегрисале, али у случају интернет речи овај период је драстично скраћен.

Студенткиња 3: Ево ми код нас доле (мисли се на просторије у приземљу у којима се одржава стручна пракса), пола причамо на енглеском, пола на српском, то нам је потпуно нормално.

Студенткиња 2: Е то мене нервира.

Студент 5: Нервира те зато што ти не знаш добро енглески (смех)

Студенткиња 3: Дајем пример, када неко даје савет и каже – требало би да будете open - minded.

Студент 1: Да, тако неке ствари.

Студенткиња 2: Баш ме то нервира.

Студенткиња 3: Не каже се српска реч, него енглеска.

Студенткиња 2: Па...будите отвореног ума, хммм...чак бих и ја рекла open - minded. Вероватно.

Студент 1: Да.

Студент 3: Неке речи једноставно не можемо да преведемо буквално и онда користимо стране речи.

Студенткиња 2: Али не константно.

Студент 3: У реду је повремено користити те речи, али не баш стално.

Студенткиња 3: Да.

Студенткиња 2: Мени је сад пало на памет...ја не знам...ја се извињавам... Да ли је неко овде у *AIESEC* организацији?

Студенткиња 3: Знаш на шта мислиш (смех).

Студенткиња 2: Стицајем околности, не бих ли видела шта је то и како функционише, ја сам била месец дана. Никада нисам доживела да људи толико користе стране речи! Стално! И буквално за све. Толико су форсирани да је то почело много да ме нервира.

Модераторка: Користе много англицизама?

Студенткиња 2: Када се одржавају ти њихови редовни састанци, користи се много енглеских израза. Који је разлог, ја не знам, знам само да ме је то много нервирало. Буквално свака друга реч је енглеска.

Студенткиња 3: Па ето то, и код нас у ИТ сектору јако се много користе такве речи и не знам...

Студент 5: Јеси бушовао ово? Мораш да паблишујеш.

Студент 1: Ово је баш хеви. (смех)

Студенткиња 2: Јесте.

Студенткиња 3: Крипи и тако неке ствари.

Студент 2: Има много таквих израза, само сада не могу да се сетим свих.

Студент 1: Мислим да смо много речи покупили из филмова. Можда на неки начин покушавамо да имитирамо неког карактера из филма.

Студенткиња 1: То имитирање можда, не знам, кад смо били млађи било је прихватљиво, мислим да сада можемо да размислимо да ли ћемо да изимитирамо нешто из филма или ћемо ипак употребити неку нашу реч. Хтела сам да питам за ову реч триповати, да ли је и то англицизам?

Студент 5: Хари Потер!

Студенткиња 2: Знаш шта значи триповати?

Студенткиња 1: Мислим да је то више жаргон.

Студент 1: Јесте, али...

Студенткиња 2: Па знаш ли шта значи триповати?

Студент 1: Ако ћемо да филозофирамо, трип је путовање, триповати - путујеш негде.

Студенткиња 3: То.

Студенткиња 2: Ок, али генерално, то је стање у ком се ти налазиш или како то већ иде.

Студент 1: Пренесен је смисао у сваком случају.

Студенткиња 2: Апсолутно.

Модераторка: Да ли се употреба страних речи може повезати са моћи коју смо помињали?

Студенткиња 2: Управо то. Да.

Студент 2: Не знам, ако користите ивент или хепенинг значи да сте више кул (смех).

Студенткиња 3: Јесте.

Студент 2: Моћнији сте.

Студенткиња 3: Тако је.

Модераторка: Да ли тиме појединац жели да поручи - ја сам елитиста, ја сам припадник одређених друштвених слојева, ја сам припадник одређених интелектуалних кругова и слично?

Студенткиња 3: Да.

Студенткиња 4: Сигурно.

Студенткиња 2: Сигурно, хоће себе да издигну. Хоће тако да се представе као што сте ви рекли.

Студент 2: На неком микро нивоу. Или бар се труде да постану.

Студент 1: Једна констатација. Мислим да би и јавне личности у нашој земљи требало да обрате пажњу...

Студенткиња 2: Слажем се.

Студент 1: (наставља мисао) ... како се изражавају. Због тога што се многи угледају на њих.

Слушају их и почињу и сами тако да се изражавају. Мислим да је то баш важно. Откад су на тв - у почели са тим фенси, хепенинг и тако даље, много се више користи и на улици.

Студенткиња 2: Пола њих не зна да састави просто проширену реченицу.

Студент 1: Мислим...

Студенткиња 2: И те јавне личности су нам наметнуте.

Студент 1: Ок, зато и кажем. Требало би онда да се пропагира неко други.

Студенткиња 2: Ја се слажем.

Студент 1: Онда су медији главни кривци.

Модераторка: Медији? У ком смислу?

Студент 1: Не причам сада ко треба да буде јавна личност а ко не.

Студенткиња 3: Разумем те.

Студент 1: Људи на челу медијских кућа би стварно требало мало више да обрате пажњу на...не на јавне личности, али на рецимо оне које запошљавају као водитеље и како се ти водитељи изражавају.

Студенткиња 3: Да, они само желе да буду фенси и у тренду.

Студенткиња 2: И мислим да би наш језик требало више да се форсира.

Студент 2: Ако видите сад ви рецимо, на телевизији да нека музичка звезда или филмска звезда, звезда под знацима навода, каже: "Ето, била сам на том хепенингу, било је екстра", можда неке девојчице гледају и желе да буду исто тако популарне и познате и оне ће усвојити ту реч и почети да је користе.

Студенткиња 3: Шта ћемо са *follow* и *like*?

Студент 5: Е па то мора (смех)

Модераторка: Хајде да причамо мало о друштвених мрежама, о електронским медијима. Већ смо раније констатовали да електронски медији имају изузетан утицај на језик. Популарност друштвених мрежа је огромна, самим тим и њихов утицај.

Студент 1: Коју бисте сада реч, кад сте поменули форсирање, коју бисте српску реч употребили уместо форсирати (обраћа се осталим студентима)?

(тишина, размишљају)

Студент 1: Значи, нисмо начитани. Мислим да и то има везе.

Студенткиња 3: Да, али форсирати...

Студент 1: Не знамо нашу реч, не знамо како да се изразимо, покупимо оно што чујемо на тв - у и мислим да главну улогу ту игра наше образовање.

Студенткиња 2: Како да не.

Студенткиња 1: За форсирати постоји много више наших речи.

Студент 1: Тако је.

Студенткиња 1: Убеђивати, терати на нешто...

Студент 3: Знате како је у биоскопу у Немачкој?

Студент 1: Мислим да Немци све синхронизују.

Студенткиња 2: Синхронизују.

Студенткиња 1: Извињавам се, али доста младих не зна правопис нашег језика.

Студенткиња 2: До те мере да је то страшно.

Студенткиња 1: Била је кампања по граду да научимо правопис нашег језика и мислим да то и није нешто много уродило плодом.

Модераторка: Шта мислите о томе да се на факултете, на првој години студија, независно од усмерења, уведе једносеместрални предмет Савремени српски језик?

Студенткиња 2: Апсолутно се слажем.

Сви у глас: Да.

Студенткиња 3: С обзиром да се то учи у основној и у средњој школи, а не научи се...да, треба. На факултету смо зрелији и свеснији шта смо пропустили, вољнији смо да то надокнадимо.

Студент 2: Сад ме срамота када нешто не знам, а некад ме баш било брига.

(смех)

Модераторка: У реду. Да се вратимо на питања. Да ли мислите да у енглески језик улазе речи из других језика? Значи обрнути процес?

Студенткиња 3: Не.

Студент 1: Не бих рекао.

Студенткиња 2: Ја не познајем толико добро језике да бих знала, да бих препознала стране речи ако и постоје у енглеском језику.

Студенткиња 4: Ја мислим да не. Можда је некада...у прошлости, али мислим да данас не.

Студенткиња 1: Не знамо ми толико страних језика да бисмо знали то. Можда могу да претпоставим за неке речи, али мислим да у енглеском нема много страних речи.

Модераторка: Остали? Шта мислите?

Студент 4: Мислим да не.

Студент 5: Не.

Модераторка: Не? Па је л' могуће да само у енглески језик не улазе стране речи?

Студенткиња 2: Вероватно их има и у енглеском, али се не чини тако. Мени се чини да само енглеске речи улазе масовно у све друге језике.

Студент 3: На пример, имамо, ја знам једну реч. Вампир је српска реч и она је ушла у енглески језик.

Студент 2: Мислим да има, али не у толикој мери као...

Студенткиња 3: Мало, врло мало.

Студент 2: (наставља)...што енглески улази у друге језике.

Модераторка: Онда ће вас вероватно изненадити податак да 4/5 енглеског вокабулара чине стране речи. Ето, 4/5 су чине речи латинског, грчког или романског, а не германског порекла.

Студент 4: Никад не бих рекао.

Студент 3: Ма нема шансе! Стварно професорка?

Модераторка: Стварно. Енглески језик данас се у великој мери разликује од оног из периода Англосаксонаца.

Студент 5: Добро, то је нормално да се језик мења, али нисам мислио на тај начин...да у енглеском има толико страних речи...страва!

(смех)

Модераторка: Речи које су ушле у енглески језик су полако губиле своје карактеристике, изговор и структуру и полако се прилагођавале енглеском језику, али без обзира на то, сигурна сам да знате речи као што су *caffee* или *restaurant*, за које можете претпоставити да су француског порекла, је л' тако?

Студенткиња 3: Да.

Модераторка: А део су енглеског језика, вокабулара.

Студенткиња 3: Јао сад сам се сетила!

Студент 1: Да. Чега? (обраћа се студенткињи 3)

Студенткиња 3: Професорка француског нам је још у средњој школи причала о томе, огроман број француских речи је у енглеском, многе речи су сличне и тако то...

Модераторка: Тако је. Да ли знате да је *computer* реч француског порекла?

Студенткиња 3: Да.

Студент 1: Ја не знам.

Студент 5: Не личи.

Модераторка: Један познати лингвиста, Дејвид Кристал, каже како је више него иронично негодовање Француза усмерено на број енглеских речи које улазе у њихов језик, ако имамо на уму број француских речи у енглеском.

(смех)

Студенткиња 3: Да, да.

Студент 3: Супер фора.

Студент 5: Ја свуда чујем само енглески и све ме асоцира на енглески.

Модераторка: Енглески се исто тако мења невероватном брзином као и остали језици. Да закључимо ову причу, да ли енглески језик угрожава опстанак других језика данас? Шта мислите?

Студенткиња 2: Да.

Студент 3: Да.

Студенткиња 1: Зависи.

Студент 1: Зависи како се посматра.

Студент 5: Ипак да.

Студенткиња 3: Не мора да буде, али наравно може. Ако је нечији језик богат као што је наш, мислим да не би енглески језик тј. учење енглеског језика водило уништењу нашег.

Студент 3: Мислим да се људи више усмеравају на тај страни језик који је обавезан и који је неопходан него на матерњи језик, пошто се он некако подразумева. Тако да, као и на факултету, зашто не би постојао српски језик као обавезан предмет, као што постоји енглески?

Студенткиња 2: Ето ти...увешће нам још један предмет! (смех)

Студенткиња 4: То никако (смех)

Студент 3: Тако да, мислим да се свакако усмерава особа на страни језик више него на наш.

Студент 5: Мислим да јесте, како сте рекли, угрожавајући? Јесте, дефинитивно, али мислим да није толико озбиљна ситуација да ће сада неки језик да изумре због тога што сви причају енглески.

Студент 4: У Београду, рецимо, велика већина младих зна енглески, али то не значи да је српски угрожен.

Модераторка: У реду. Последње питање, да ли после овог разговора, а и пре овог разговора, да ли бисте рекли да је енглески језик данас то што јесте због моћи, због политичко - економске ситуације или искључиво због културног фактора?

Студент 1: Због моћи.

Студент 3: Моћи.

Студенткиња 3: Да. Због моћи.

Модераторка: Због моћи? (обраћа се студентима који нису одговорили на питање)

Студент 4: Да.

Студент 5: Због свега по мало.

Модераторка: Је л' сте на исти, истоветан начин размишљали и пре овог разговора или сте можда сазнали неке нове податке?

Студент 1: Сазнали смо нове податке, то сигурно, али смо и даље остали при истом мишљењу.

Модераторка: Аха, аха. Је л' сте и пре толико повезивали енглески језик са моћи или нисте?

Студенткиња 2: Ја нисам до оног тренутка када сте рекли да је енглески језик... зашто се форсира, зато што је моћ управо та... нисам размишљала на тај начин, нисам ни размишљала о овој теми, нити бих просто... нисам размишљала о томе, сада када бих можда вратила филм и размислила поново о неким стварима које сам узимала здраво за готово...Да, дефинитивно јесте тако. Сазнала сам много занимљивих ствари.

Студенткиња 3: Нисмо размишљали о томе.

(Сви у глас) Нисмо размишљали уопште на нај начин.

Модераторка: Нисте раније размишљали о овој теми на овај начин?

Студент 3: Али смо сви подсвесно знали да је то због моћи.

Студенткиња 2: Да.

Студент 3: Али колико је тај језик битан, да нећете моћи да сарађујете у области економије или информационих технологија са странцима...ма нећете моћи да радите...било где.

Студенткиња 3: Да.

Студент 1: Нећемо се приближити елити и самим тим осећамо се угрожено, покушавамо да научимо...

Студенткиња 3: Немамо моћ.

Студент 1: Да.

Студент 5: А желимо је. Признај, (обраћа се студенту 1), желиш моћ. (смех).

Студент 1: Компјутерска писменост и енглески језик, основа за све.

Студенткиња 3: Да, да, да.

Модераторка: Шта ви мислите? (обраћа се студенткињи 1)

Студенткиња 1: Слажем се у потпуности са колегама.

Студенткиња 2: Мислим да је поента, што се мене тиче, да ми се отворила другачија перспектива гледања на ствари. Скоро све ово о чему смо причали ми је било познато, али нисам размишљала на тај начин. Ето, у томе је поента.

Студент 5: Е, управо то!

Студенткиња 4: Ја сам стварно много тога научила данас. Сада ми се чини да сам то и знала, али нисам некако...нисам то баш све повезала на такав начин.

Модераторка: То је то, немам више питања за вас данас.

Студент 5: То је то? Е професорка, таман смо се распричали! (смех)

Модераторка: Пуно вам хвала. Били сте дивни. Задржала сам вас читавих сат времена.

Студент 1: Нема проблема, било је занимљиво.

11.3 Прилог 3. Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Тијана Д. Гајић

Број досијеа 17107 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА И ПОСТИГНУЋЕ У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ: ПРИМЕР СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРБИЈИ

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

11.4 Прилог 4. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Тијана Д. Гајић

Број досијеа: 17107 Д

Студијски програм: Постдипломске докторске студије из језика

Наслов рада: РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА И ПОСТИГНУЋЕ У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ: ПРИМЕР СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРБИЈИ

Ментор: др Ана Кузмановић Јовановић, ванредна професорка,
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

11.5 Прилог 5. Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА И ПОСТИГНУЋЕ У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ: ПРИМЕР СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРБИЈИ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

12. Биографија ауторке

Тијана Гајић, МА, дипломирала је на Катедри за англистику Филолошког факултета Универзитета у Београду. Мастер студије из области енглеске књижевности завршила је на истом факултету са просечном оценом 9.17 и завршним мастер радом „Love and Hate in Wuthering Heights“. Ауторка је уписала докторске студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду, модул Језик, 2017. године.

2010. године, ауторка започиње професионалну каријеру на Универзитету Сингидунум у Београду као наставник страног (енглеског) језика на основним академским студијама нематичних факултета. Од 2011. године, ауторка ради као асистент на предметима Савремени енглески језик I - IV и Симултано и консекутивно превођење на Филолошком факултету Универзитета Синергија у Бијељини, а од 2016. године, и као асистент на предметима Пословни енглески језик I - IV на студијском програму Англистика Пословног факултета Универзитета Сингидунум у Београду.

Тијана Гајић је до сада учествовала на неколико домаћих и међународних конференција из области методике наставе енглеског језика, критичке примењене лингвистике и примене ИКТ-а у настави страног језика. Поред објављених радова на конференцијама, ауторка је написала радове „Ставови студената нематичних факултета према учењу енглеског језика и њихов утицај на успешност у учењу језика“ објављен у часопису Филолог, „Корелација између анксиозности и постигнућа у учењу Л2 на примеру студентске популације у Србији: квантитативна анализа утицаја афективних фактора на наставу страних језика“, објављен у часопису Филолошки преглед и „Коришћење мобилних апликација у наставном процесу учења страних језика на терцијарном образовном нивоу“, објављен у часопису Иновације у настави.