

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Снежана П. Димитријевић

**УТИЦАЈ АБДУКТИВНОГ
НАЧИНА РАЗМИШЉАЊА НА УЧЕЊЕ
ВОКАБУЛАРА СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

Докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Snežana Dimitrijević

**IMPACT OF ABDUCTIVE REASONING
ON LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

UNIVERSIDAD DE BELGRADO
FACULTAD DE FILOLOGÍA

Snežana Dimitrijević

**INFLUENCIA
DEL PENSAMIENTO ABDUCTIVO
EN EL APRENDIZAJE
DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

Tesis doctoral

Belgrado, 2023

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Снежана Димитриевич

**ВЛИЯНИЕ
АБДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА
ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Докторская диссертация

Белград, 2023.

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор: Проф. др Ана Јовановић, ванредна професорка, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланови комисије:

1. Проф. др Јелена Филиповоћ, редовна професорка, Универзитет у Београду, Филолошки факултет
2. Проф. др Анђелка Пејовић, редовна професорка, Универзитет у Београду, Филолошки факултет
3. Др Горана Зечевић, доценткиња, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Датум одбране:

Београд, _____

УТИЦАЈ АБДУКТИВНОГ НАЧИНА РАЗМИШЉАЊА НА УЧЕЊЕ ВОКАБУЛАРА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак

Ова докторска дисертација истражује утицај абдуктивног начина размишљања на учење страног језика код деветоро ученика једне међународне школе у Београду који за предмет страни језик имају шпански. Група је специфична по томе што је реч о вишејезичним ученицима са наглашеним мултикултурним профилем.

Абдукција је тип когнитивног механизма резонувања у коме се огледа способност ученика да на основу претходних знања и нових сазнања логички претпоставе садржај непознате информације. Како је вишејезичност интердисциплинарни феномен, абдуктивно резонување испитујемо из више углова. Поред доминирајуће формално лингвистичке, посматрамо га и из психолошке перспективе и сматрамо га делом процеса образовања.

Идући у сусрет мултилингвалном концепту друштва и образовања, полазимо од претпоставке да је у мултилингвалној формалној средини, у којој се примењује приступ трансјезичке комуникације, комуникација могућа и у случају када се срећемо са непознатим језичким садржајем. Из ове опште хипотезе произилази да покретање менталног механизма који за циљ има стварања претпоставке у тумачењу непознатог вокабулара, тј. процес абдуктивног резонувања, даје ефикасне резултате у учењу страног језика.

Сматрајући да различити облици истраживања представљају важне критичке перспективе, у сагледавању посматраног феномена применили смо квалитативни истраживачки поступак, тј. метод студија случаја, као и квантитативни поступак, метод описне статистике.

Анализа резултата показала је да наставни процес који уважава потенцијал трансјезичке комуникације подстиче развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције и покреће ученике на абдуктивни начин размишљања. Заправо, да су трансјезичка комуникација и стратегија абдуктивног резонувања два комплементарна елемента у процесима наставе и учења новог језика. С једне стране, трансјезичка комуникација претпоставља подржавање свих језика присутних у мултикултурној учионици, док, с друге, примена абдуктивна стратегије представља систематско, проницљиво и оригинално повезивање лингвистичких, културних, друштвених и, било којих других, димензија третиране информације. Закључак је да методолошки приступ трансјезичке комуникације води ка развијању способности да ученик управља својим учењем, односно, принципа на коме се заснива савремена лингвистичка теорија о језичком усвајању, да ученик буде когнитивно, емоционално и понашајно активни учесник у сопственом процесу учења. У том процесу наставник себе не посматра као језички ауторитет, што је традиционално био случај, већ постаје модератор и ствара прилике за употребу језика.

Општи закључак је да присуство абдуктивне стратегија у учењу имплицира слободне и спонтане реакције ученика, као и критички и креативни приступ свим знањима и искуствима. Заправо да су ученици у овом истраживању на добром развојном путу да постану психички снажне личности, изграде самопоуздање и учврсте осећај сопствене вредности.

Кључне речи: стратегија абдуктивног резоновања, трансјезичка комуникативна активност, вишејезичност и вишекултурност

Научна област: примењена лингвистика, психолингвистика

Ужа научна област: дидактика страних језика, теорија о учењу и усвајању страних језика

УДК: _____

IMPACT OF ABDUCTIVE REASONING ON LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Summary

This doctoral dissertation investigates the influence of abductive reasoning on foreign language learning among nine Grade Ten students who are learning Spanish in an international school in Belgrade. The specifics of the research are that we investigate plurilingual students with multicultural background.

Abduction is a type of cognitive reasoning that reflects the student's ability to logically presume the content of unknown information.

Since multilingualism is an interdisciplinary phenomenon, we investigate it from several aspects. In addition to the dominant formal linguistic perspective, we observe it from a psychological perspective and as a part of the education process.

With the aim of moving towards a multilingual conception of society and education, we investigate whether, in a formal multilingual environment, where translanguaging is applied, communication is possible even when we encounter unknown linguistic content. From this general hypothesis, a special one emerges: a mental mechanism that aims to create an assumption in the interpretation of unknown vocabulary, ie. the process of abductive reasoning, results affectively in learning foreign language.

Considering the different forms of research as important critical perspectives of insights into the observed phenomenon, we applied a qualitative research procedure, method of case study, as well as quantitative research procedure, method of descriptive statistics.

Analysis of the results showed that the teaching process based on the coexistence of multiple languages and cultures that students use in communication - in other words, teaching that supports the potential of translanguaging - supports the development of plurilingual and pluricultural competence, and encourages students to an abductive mode of reasoning, therefore helping them activate their multilingual and multicultural repertoires. The results showed that translanguaging and the strategy of abductive reasoning are two complementary factors in the processes of teaching and learning a new language. On the one hand, translanguaging presupposes the recognition of all present languages in a multicultural classroom, while, on the other hand, the usage of the abductive strategy means a systematic, insightful and original connection of linguistic, cultural, social, and any other dimension of treated information. The conclusion is that the approach of translanguaging leads to the development of students' ability to manage their learning, which is basic principle of modern linguistic theory of language acquisition – the goal is for the students to be cognitively, emotionally, and behaviorally active participants in the process of learning. In this process, the teacher is not a language authority, which traditionally has been the case, but a moderator who creates opportunities for language use.

The general conclusion is that the usage of abductive strategies in learning implies free and spontaneous reactions by students, as well as a critical and creative approach to all knowledge and experience. Therefore, the students in this research are on a good developmental path to becoming psychologically strong individuals, building their self-confidence, and strengthening their sense of self-worth.

Key words: strategy of abductive reasoning, translanguaging, plurilingualism, multiculturalism

Scientific fields: Applied linguistics, Psycholinguistics

Scientific subfield: Didactics, Theory of language teaching and learning

UDC: _____

INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO ABDUCTIVO EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Resumen

Esta tesis doctoral se ocupa de la influencia del pensamiento abductivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre nueve alumnos de décimo grado de una escuela internacional de secundaria de Belgrado en donde aprenden español como lengua extranjera. La tesis es específica por que examina el comportamiento lingüístico de alumnos plurilingües con un bagaje multicultural.

La abducción es el tipo de razonamiento cognitivo que refleja la capacidad de los alumnos para asumir lógicamente el contenido de la información desconocida de manera que se apoyan tanto en las experiencias previas como en los conocimientos nuevos.

Dado que el plurilingüismo es un fenómeno interdisciplinario, lo investigamos desde varios aspectos. La excepción de la perspectiva lingüística formal dominante, la contemplamos desde una perspectiva psicológica, asimismo la consideramos como parte del proceso educativo.

Aproximándonos a una sociedad y educación multilingües, la intención es verlo más cerca y aclarar si en un entorno formal multilingüe, en el que se aplica el translenguaje, la comunicación es posible incluso en el caso de que nos encontremos con contenidos lingüísticos desconocidos. De esta hipótesis general surge algo especial, es decir, la iniciación de un mecanismo mental destinado a crear una suposición en la interpretación de un vocabulario desconocido, es decir el proceso del razonamiento abductivo, resulta efectivo para aprender un idioma nuevo.

Considerando las diferentes formas de investigación perspectivas críticas e importantes del fenómeno observado, en este trabajo se ha empleado un método de investigación cualitativo y participativo, un método de análisis del caso, así como un método de investigación cuantitativa y un método de estadística descriptiva.

Los resultados han mostrado que el proceso de enseñanza, basado en la coexistencia de múltiples lenguas y culturas usadas por alumnos en la comunicación, o mejor dicho, una enseñanza que se adquiere con la práctica de translenguaje, desarrolla competencias plurilingües y multiculturales y sirve de apoyo a los estudiantes para razonar abductivamente. En otras palabras, ayuda a los alumnos a activar sus repertorios plurilingües y multiculturales. A partir de los resultados obtenidos, llegamos a conclusión que el translenguaje y la estrategia de razonamiento abductivo son dos factores complementarios en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de un idioma nuevo. El translenguaje presupone el apoyo de todas las lenguas en un aula multicultural, mientras que el uso de la estrategia abductiva significa un enlace sistemático, perspicaz y original de los lenguajes, las culturas, las sociedades y cualquier otra dimensión de la información tratada.

En conclusión, el translenguaje mejora la capacidad de los alumnos en gestionar el aprendizaje, que representa la base de la teoría lingüística moderna en la adquisición de una lengua. El objetivo es que los estudiantes sean participantes activos en pensar, comportarse y sentir el aprendizaje. En ese proceso, el profesor no es una autoridad lingüística, como fue tradicionalmente el caso, sino un moderador que crea oportunidades para que los aprendices empleen la lengua.

La conclusión general es que la práctica de la estrategia abductiva en el aprendizaje implica reacciones libres y espontáneas entre los alumnos, así como un enfoque crítico y creativo de todos los conocimientos y las experiencias. Por lo que subrayamos que los alumnos investigados andan

por buen camino para ser individuos psicológicamente fuertes, para desarrollar su autoconfianza y fortalecer su autoestima.

Las palabras clave: estrategia de razonamiento abductivo, translenguaje, plurilingüismo y multiculturalidad

Área científica: lingüística aplicada, psicolingüística

Subárea científica: didáctica de las lenguas extranjeras, teoría en la adquisición y el aprendizaje de una lengua

CDU: _____

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Предмет истраживања	1
1.2. Циљ истраживања	3
1.3. Хипотезе истраживања и очекивани резултати	5
1.4. План рада и методе истраживања	5
1.5. Структура рада	7
2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР	10
2.1. Вишејезичност и трансјезичка комуникација	10
2.1.1. Билингвизам, мултилингвизам, плурилингвизам.....	10
2.1.2. Језиковање	11
2.1.3. Трансјезичка комуникативна активност	12
2.2. Усвајање страних језика и абдуктивно резонување	14
2.2.1. Развој науке о усвајању страних језика.....	14
2.2.1.1. Контрастивна анализа.....	15
2.2.1.2. Анализа грешака	15
2.2.2. Међујезик	16
2.2.3. Терминолошко појашњење појма међујезички утицај	18
2.2.4. Утицај J1 на учење страног језика	20
2.2.5. Плурилингвалност и усвајање J3	21
2.2.6. Инференција, трансфер и тестирање хипотезе	22
2.2.7. Абдукција (енгл. <i>abduction</i>)	24
2.2.8. Абдуктивно резонување и учење вокабулара.....	25
2.3. Проспекција, антиципација и учење	26
2.4. Индивидуалне разлике у учењу страних језика	29
2.4.1. Мотивација у учењу	30
2.4.2. Стратегије у учењу језика.....	31
2.4.2.1. Фактори који утичу на стратегије	32
2.4.2.2. Класификација стратегија	34
2.4.3. Саморегулација у учењу страних језика	38
2.4.4. Адолесценти и учење језика	40

2.5. Учење и настава вокабулара	42
2.5.1. Дефиниција термина реч и вокабулар	42
2.5.2. Знање речи	44
2.5.4. Памћење вокабулара	48
2.5.5. Учење вокабулара	50
2.5.6. Когнати и учење језика	53
2.5.7. Листе речи и језички корпус	54
2.5.8. Настава страних језика и учење вокабулара	57
2.5.8.1. Кратак приказ метода у учењу и настави вокабулара	57
2.5.8.2. Учење језика у оквиру комуникативног приступа и других савремених тенденција	60
2.5.8.3. Трансјезичка комуникација у учењу и настави вокабулара	62
3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	65
3.1. Истраживачки приступ	65
3.2. Методологија студије случаја	67
3.2.1. Студија случаја и Бронфенбренерови нивои окружења	68
3.3. Поступак обраде материјала у квалитативном истраживању	71
3.4. Методе за прикупљање и анализу података	73
3.4.1. Опсервација	74
3.4.2.1. Особености и структура Упитника у овом раду	75
3.4.3. Интервју	77
3.4.4. Дневник наставне праксе	80
3.5. Тестирања циљне и контролне групе	82
4. ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	86
4.1. Анализа образовног контекста	86
4.1.1. Језичко образовање	87
4.1.2. Организације наставног процеса страног језика на нивоу одељења	89
4.1.3. Улога наставног предмета Терија о знању	90
4.2. Анализа плана и програма предмета шпански језик	91
4.2.1. Теме обрађених наставних јединица	92
4.2.2. Диференцијација у раду са ученицима шпанског језика	93
4.2.3. Наставни методи и поступци примењени на часу шпанског језика	94
4.3. Анализа циљне групе овог истраживања	96

4.3.1. Утицај фактора узраста и пола циљне групе на учење	97
4.3.2. Анализа броја знаних језика ученика циљне групе	98
4.3.3. Утицај ставова и мотивације на процес учења	98
4.3.4. Утицај стратегија на учење страних језика.....	99
4.4. Приказ појединачних случајева ученика циљне групе.....	99
4.4.1. Батокљун	100
4.4.2. Врабац.....	106
4.4.3. Гугутка.....	113
4.4.4. Зеба.....	117
4.4.5. Кос.....	121
4.4.6. Пупавац.....	125
4.4.7. Сеница.....	131
4.4.8. Славуј.....	137
4.4.9. Црвендаћ.....	142
4.5. Приказ резултата тестирања циљне и контролне групе	147
5. ДИСКУСИЈА.....	155
5.1. Дискусија о резултатима анализе формалног контекста овог истраживања	155
5.2. Дискусија о кумулативном резултату анализе циљне групе овог истраживања	158
5.3. Дискусија о резултатима тестирања циљне и контролне групе	165
6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	170
6.1. Импликације за наставну праксу и даља истраживања.....	176
7. ЛИТЕРАТУРА.....	178
8. ПРИЛОЗИ	196
8.1. Упитник о личним подацима ученика и њиховим стиловима учења	196
8.2. Интервју са ученицима циљне групе	198
8.2.1. Пупавац.....	198
8.2.2. Црвендаћ.....	199
8.2.3. Гугутка.....	199
8.2.4. Кос.....	200
8.2.5. Сеница.....	200
8.2.6. Славуј.....	201
8.2.7. Батокљун	202

8.2.8. Зеба.....	203
8.2.9. Врабац.....	203
8.3. Интервју са наставницом EAL програма.....	205
8.4. Интервју са наставницом предмета теорија о знању.....	210
8.5. Листе препознавања речи.....	212
8.5.1. Предтест.....	212
8.5.2. Пост-тест.....	212
8.6. Наставна јединица 1 <i>Music</i> и наставна јединица 2 <i>Dating</i>	213

1. УВОД

1.1. Предмет истраживања

Предмет научног истраживања докторске дисертације *Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика* јесте испитивање о ефикасности употребе једног од когнитивних механизма учења које се назива абдуктивно резонување или размишљање. Другим речима, испитује се способност ученика да, ослањајући се на сва своја знања, методом логичког закључивања претпостави значење непознате чињенице, а затим истражује утицај ове способности на учење вокабулара страног језика.

Појам абдукција у модерну логику увео је амерички филозоф и научник Чарлс Сандерс Пирс (Charles Sanders Peirce).

Главни задатак научног размишљања је стварање хипотезе која објашњава резултате истраживања и експеримента. Пирс је то стварање научне хипотезе назвао *абдукција*, и дефинисао ју је као проучавање чињеница и извођење теорије која има за циљ да их објасни.¹ (Тагард 2006: 200)²

Пирс (1992, 1998) објашњава да постоје три процеса у оквиру научне методе закључивања: абдукција или изношење претпоставке о појави, тј. хипотезе; дедукција, која представља ефекат или последицу настале хипотезе; индукција, односно поступак којим тестирамо хипотезу. Абдукција је појам који се односи на тумачење одређене појаве на основу претпоставке или хипотезе о самој појави. Она представља синтезу претходних знања и нових сазнања на основу којих се ствара одређена претпоставка, и она није ништа друго него нагађање.

Три поменута начина резонувања (индукција, дедукција и абдукција) присутна су и у процесу учења и усвајања страног језика (Јовановић и Зечевић Крнета 2012). Када се ученик нпр. сусретне са новим вокабуларом, он прво прави хипотезу о њеном значењу и евентуалним функцијама, тј. претпоставља шта би та реч могла да значи – ради се о абдуктивном закључивању. Затим ученик изводи претпоставке о контексту у који би ова лексичка јединица могла да се укључи – улази у поље дедуктивног закључивања. На крају, кроз употребу вокабулара кроз различите примере, хипотеза се потврђује или одбацује – реч је о индукцији.

Абдукција је ментална способност човека раширена у свакодневној пракси. Понекад је ослањање на абдуктивно закључивање јасно уочљиво, а понекад је толико аутоматизована и рутинска радња, да готово остаје непримећена. У Станфордској енциклопедији филозофије (2011) говори се о раширеној употреби абдуктивног метода у свакодневној језичкој интеракцији, којем прибегавамо у ситуацијама када се сретнемо са неким нејасним исказом, тако што на основу онога што је јасно, нагађамо објашњење за оно што је нејасно. Ова врста декодирања нејасног исказа јесте пример за абдуктивно резонување.

¹ “A central task of scientific thinking is to generate hypothesis that explain the results of observation and experiment. Peirce called the generation of scientific hypothesis *abduction*, which he defined as studying facts and devising a theory to explain them.” (Тагард 2006: 200)

² Превод и адаптација са енглеског и шпанског у читавом раду дело је ауторке.

Предмет овог рада је истраживање о процесу наставе и учења вокабулара код ученика шпанског као страног језика у формалном окружењу, са намером да се утврди које когнитивне процесе ученици користе, као и на које начине је могуће унапредити њихов приступ учењу вокабулара.

Интересовање за изучавање и наставу вокабулара страног језика јавило се 90-их година 20. века под великим утицајем развоја корпусне лингвистике. Популарност вокабулара огледала се, између осталог, и у покушајима да се ближе формулишу појмови као што су *реч* или *вокабулар* (Нејшн и Маера 2002: 35). Како су дефиниције ових појмова зависиле од научног приступа истраживача или теоретичара, оне су најчешће биле непотпуне и условне. Тако видимо да присталице традиционалног лексикографског приступа описују вокабулар као скуп речи једног језика, док они који се ослањају на ортографски приступ, објашњавају појам реч као основну јединицу вокабулара, која је од суседне речи одвојена или празним простором или знаком интерпункције (Картер 1992: 4). Затим у Лонгмановом речнику наставе језика и примењене лингвистике (Ричардс и Шмит 2010: 627), уочавамо настојање аутора да дају свеобухватну дефиницију вокабулара, формулишу га као скуп лексема који укључује појединачне речи, сложене речи и идиоме. С друге стране, за поједине теоретичаре као што су Алкарас Варо и Мартинес Линарес (1997: 597) најважнија особина вокабулара је његов семантички потенцијал у оквиру датог језичког исказа, због чега, по њима, вокабулар заузима најважније место у анализи дискурса, а последично, и у научним дисциплинама које су повезане са дискурсом: у лингвистици, социологији, психологији, дидактици, информатици, антропологији итд. Сва ова разматрања говоре у прилог томе да је вокабулар важан део сваког језика и језичког испитивања.

Поред проблема дефинисања одредница *реч* и *вокабулар*, бележимо и полемике о различитим димензијама знања вокабулара, као и о томе колико је речи потребно знати, који вокабулар је корисније познавати, о одликама процеса учења и усвајања вокабулара једног језика.

Учење вокабулара у формалном контексту је сложен процес који је под утицајем више фактора. Важнији фактори били би учитељев приступ у настави вокабулара и његово разумевање наставног процеса. Ипак, вероватно одлучујући фактор представља напор, односно труд, који ученик уложи у учење вокабулара, а који се огледа у његовом избору стратегија у учењу (Павличић Такач 2008: 24).

Стратегије у учењу играју значајну улогу у учењу вокабулара језика. Једну од првих дефиниција стратегија у учењу дала је Рубин (1975: 43) која наводи да су то механизми или технике, које ученик може да употреби како би усвојио неко знање. Наиме, стратегије активирају експлицитно учење или когнитивне процесе који се рефлектују у различитим видовима деловања ученика. Нпр. ученик свесно улаже напор да примети нову лексичку јединицу, односно да активира пажњу, затим да одржи ту тзв. селективну пажњу на одређени стимулус, потом да покрене менталну функцију доношења закључака о јединици, а напослетку и да, као резултат ових аспеката који чине сам процес учења, смести нову лексичку јединицу у дугорочну меморију (Елис 2015: 72).

Поред стратегија у учењу, одлучујући утицај на процес учења имају особине ученика, које се у теорији о настави и учењу страних језика називају индивидуалним разликама ученика. Међу индивидуалним разликама, осим ставова, мотивација и стилова у учењу (Дерњеј 2005), налазе се и особине као што су сама личност ученика, његов темперамент и расположење, самопоуздање, страх од неуспеха, креативност, спремност да

комуницира, лична убеђења, веровања. Иако поједини истраживачи о индивидуалним разликама, попут Дерњеја (2005), нису уврстили узраст ученика као важан фактор који се одражава на процес учења, сматрамо да је за овај рад важно разумети адолесценцију, односно узраст у коме се налазе ученици који су учествовали у овом истраживању, као нестабилно развојно доба које несумњиво утиче на процес учења, о чему ћемо накнадно више говорити.

У сваком случају, и практичари и теоретичари наставе деле мишљење да је учење вокабулара комплексан процес који мора да буде свеобухватан како би резултат био ефикасан (Нејшн и Маера 2002).

Предмет који се истражује у овом раду припада научној области примењена лингвистика, уже дидактици страних језика и теорији о учењу и усвајању страних језика. Исто тако, повезана је са психолингвистиком, социолингвистиком, анализом дискурса, прагматиком, хиспанистиком. Очекујемо да ће наше истраживање дати допринос бољем разумевању процеса наставе и учења вокабулара страног језика и, уопште, бацити ново светло на могуће перспективе развијања тих процеса који се одигравају у учионицама и, самим тим, допринети развоју теорије учења и усвајања страног језика.

1.2. Циљ истраживања

У овом истраживању полазимо од претпоставке да је језик пре свега друштвени феномен и да развој комуникативне компетенције зависи од низа језичких и ванјезичких фактора (Филиповић 2015). У фокусу нашег истраживања налази се развој лексичке компетенције ученика шпанског језика у формалном контексту. Истраживање је специфично по томе што се ради о ученицима интернационалне школе са наглашеним мултикултурним профилем, што уводи низ нових, интригантних фактора у процес учења и наставе шпанског језика.

Учионица страног језика у интернационалној школи представља мултикултурни динамички простор који омогућава својим плурилингвалним ученицима да обједине своје језичке кодове које су раније употребљавали одвојено на различитим местима. Спајајући тако различите димензије својих знања, искустава и когнитивних капацитета, ученици првенствено уочавају онај део новог или непознатог вокабулара који има сличности са њима већ познатим лексемама, првенствено са јединицама из матерњег језика, онда и са вокабуларом неког другог, њима познатог, страног језика. У тренутку детекције сличности између непознате речи страног језика и познате речи из знаног језика (било матерњег или неког другог), код ученика се покреће ментални механизам чији резултат је стварања претпоставке шта би та непозната реч могла да значи. Овај ментални механизам стварања хипотезе о значењу назива се абдуктивно резонување.

Оксфорд (1990) примећује да се код учења вокабулара преплићу две врсте стратегија; оне које ученицима служе за откривање значења непознате речи и оне које се односе на утврђивање (консолидацију) значења речи. Оно што је важно за наше истраживање је њено запажање да ученици, када се сретну са непознатом лексичком јединицом, прво прибегавају знањима из матерњег или неког другог познатог језика (Оксфорд 1990: 49). Заправо, они тада примећују абдуктивно резонување – напрежу се да логички закључе и поводе значење те јединице. У случају да немају успеха у закључивању, окрећу се свом језичком знању о том страном језику, покушавају да закључе на основу

контекста у коме се јединица налази и, тек на крају, посежу за речником како би открили значење нове речи.

Уопштено гледано, циљ овог истраживања можемо да представимо као шире и као уже посматран циљ. Шири циљ је усаглашен са нашим уверењем о елементима од утицаја на процес учења новог језика, због чега анализирамо узраст, пол, матерњи језик, познавање других језика, став о циљном језику, дужину учења циљног језика, мотивацију у учењу, стилове и стратегије у учењу, образовни контекст. Ужи циљ представља анализа примене когнитивног механизма абдуктивног резоновања у учењу вокабулара шпанског језика код вишејезичких ученика у мултикултурном контексту.

Вишејезичност је интердисциплинарни феномен на коме се инсистира у овом раду, а који се може истраживати из различитих углова³. Поред доминирајуће формално лингвистичке перспективе, у овом истраживању бавићемо се и психолошком перспективом феномена. Истовремено, овај рад је у складу са актуелним друштвено политичким ставовима и токовима у Европи који износе вишејезичност као један од основних начела европског јединства и равноправности (Савет Европе 2001). Поред тога, негујемо идеју о важности матерњег језика као личног идентификационог фактора појединца и истичемо његову важну улогу у учењу страног језика.

Плурилингвали су особе које имају развијене језичке способности у два или више језика и, према Каминсу (1979), ти језици су код ових особа у узајамној корелацији. Не ради се о два одвојена лингвистичка система која су когнитивно укључена или искључена, већ о једном увек расположивом лингвистичком систему који је стално активан. Приступ у лингвистици који третира језичку праксу плурилингвала као један јединствени језички репертоар, назива се трансјезичка комуникација или трансјезичка комуникативна активност (енгл. *translanguaging*).

Трансјезичка комуникативна активност, чији се принципи негују у овом истраживању, подразумева праксу у настави и учењу којом се проширује традиционално схватање језика и ближе објашњава на који начин плурилингвали користе своја комплексна језичка знања у данашњем разноликом свету у коме се често живи ван националних граница и под утицајем више националних и културних традиција. Наставници који у својој пракси следе принципе трансјезичке комуникативне активности, воде рачуна о језичкој, друштвеној, културној и образовној особености својих ученика тако што прилагођавају наставу сваком појединачном ученику. Циљ оваквог приступа је да свако од ученика буде когнитивно, креативно, критички и друштвено подстакнут, тј. да сваки ученик буде ангажован у потпуности (Гарсија и Веј 2014: 63-78). Прецизније, циљ овог комуникативног приступа се може посматрати из два угла. С једне стране, ученици се психолошки развијају у снажне личности, граде своје самопоуздање и учвршћују осећај сопствене вредности. С друге, процес учења, као и само формално образовање у оквиру кога се учење остварује, може да се оцени као добро јер помаже ученицима да постану аутономни у свом раду, тачније да досегну компетенцију за доживотно учење која представља једну од кључних компетенција за 21. век (Савет Европе 2001).

³ Постоје различити радови у зависности од перспективе проучавања мултилингвизма: као део процеса образовања (Сенос 2009), као формално лингвистички феномен (Гарсија Мајо & Ротман 2012), из неуроллингвистичке перспективе (Бардел & Фолк 2012), психолонгвистичке (Де Анђелис 2007), као део социоллингвистичког истраживања (Хофман & Итсма 2004).

1.3. Хипотезе истраживања и очекивани резултати

Када наслућујемо или нагађамо о могућим резултатима нашег испланираног истраживања, онда можемо да сведемо циљ истраживања на одређене истраживачке хипотезе. Хипотеза је „спекулација о везама које се примећују или претпостављају између феномена” (Ричардс и Шмит 2010: 266)⁴.

На стварање хипотеза овог истраживања одлучујући утицај имала су два фактора:

1. Школска средина и њено окружење, односно међународна заједница коју карактерише интеракција различитих језичких и културних искустава.
2. Приступ који наставник негује у својој пракси, тј. трансјезичка комуникација која подржава развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције, односно подржава више језика и култура којим се ученици служе у комуникацији.

Истраживање полази од опште хипотезе која се огледа у претпоставци да је у мултилингвалној формалној средини, у којој се примењује приступ трансјезичке праксе, комуникација могућа и у случају када се срећемо са непознатим језичким садржајем. У контакту са непознатим, ученик покреће цео свој језички репертоар и прво примећује и издваја онај део новог или непознатог садржаја који има сличности са њему познатим садржајима.

Из ове опште произилази специфична хипотеза која гласи: покретање менталног механизма, који за циљ има стварања претпоставке у тумачењу непознатог вокабулара (тј. процес абдуктивног резоновања), даје ефикасне резултате у учењу страног језика. У формирању ове хипотезе ослањамо се на списак особина које Оксфорд (1990: 5) приписује стратегијама у учењу, а нарочито на особину да се оне могу научити. На овом уверењу градимо нашу претпоставку да су ученици који су обучени да примене стратегију о абдуктивном резоновању успешнији у учењу од ученика који за то нису обучени.

Имајући у виду да је у нашој средини недовољно пажње посвећено абдуктивном закључивању, или учењу кроз стварање хипотезе о значењу, сматрамо да би ова врста истраживања могла значајно да допринесе развоју теорије наставе и учења страног језика. Поред тога, оно би могло да нађе и практичну примену у учионици, у смислу превазилажења претпостављеног раздвајања матерњег и страног језика и инсистирања на употреби свих језика којима се ученик служи, односно, акценат је на плурилингвалној способности ученика.

Резултати овог истраживања имају теоријски допринос у виду бољег разумевања процеса учења и усвајања вокабулара страног језика, самим тим и развоја теорије учења и усвајања страног језика. Практичан допринос овог рада огледа се у предлогу за практичаре наставе да организују своје учионице тако да оне буду један интегрисан и интерактивни простор у којем се бришу границе између знаних и незнаних језика. Намера је да се код ученика створи осећај слободе и сигурности да употребе све своје расположиве језичке и културне изворе, на шта додају још један страни језик.

1.4. План рада и методе истраживања

У овом раду истражује се на који начин примена когнитивног механизма абдуктивног резоновања у учењу вокабулара код вишејезичких ученика утиче на процес учења страног језика. Циљну групу овог истраживања чине деветоро ученика десетог

⁴ “A speculation concerning either observed or expected relationships among phenomena”.

разреда Интернационалне школе у Београду. Да би истраживање било спроведено, направљен је план активности који је инкорпориран у редовни наставни програм предмета шпански језик за десети разред ове школе. Циљ оваквог поступка је да се изврши утицај на дефинисану групу ученика на начин да приме инструкције и ближа објашњења о употреби абдуктивног резоновања, као и да се подстакну да у свом учењу примене овај начин размишљања.

Истраживач у овом раду истовремено је наставник страног језика ученицима који учествују у истраживању. Будући да је дужност предметних наставника ове школе да израђују план наставе за дате предмете, у план наставе за предмет шпански језик за школску 2017/2018. годину укључене су инструкције, активности и вежбе о примени абдуктивног резоновања у учењу. Обука и активности у вези са применом абдуктивног начина резоновања у учењу за потребе ученика циљне групе овог истраживања, осмишљене су у складу са теоријским основама овог рада.

У овом раду пратили смо реакцију деветоро ученика циљне групе на експеримент применивши приступ квалитативног партиципативног истраживања који је у складу са узорком посматрања, предметом испитивања и циљем истраживања, односно урадили смо анализу о испољавању сваког појединачног случаја, тј. ученика десетог разреда ове школе (в. поглавље 4.4.). Метод анализе који смо применили у овом раду, а који је карактеристичан за квалитативни приступ истраживању, јесте студија случаја. Наиме, студија случаја је чест приступ у научно-истраживачком раду који има за циљ да разуме одређене појаве у оквиру њеног уобичајеног окружења. „Студија случаја је студија о јединствености и сложености појединог случаја”⁵ (Таваколи 2013: 46). Она се обично користи у области наставе и учења страних језика како би се испратио језички развој одређене групе ученика. Случајеви су најчешће особе, а могу бити и различити програми, установе, разреди и слично, односно, све оно што представља јединствен ентитет са јасно дефинисаним границама.

Методе у овом истраживању које се користе за прикупљање и организацију података јесу опсервација, анкетни упитник, интервју и дневник наставне праксе. Такође се користе и други извори за прикупљање потребног материјала, примера ради, писана документа, интернет странице, белешке са терена, цртежи, записи реакција ученика, разговор са појединим наставницима и остало. Како Дерњеј (2007: 160) објашњава, у квалитативном истраживању истраживач започиње проучавање неког феномена третирајући све што се налази у његовом окружењу, због чега се све може схватити као потенцијални извор података. Касније се то мноштво материјала редукује на онај део који је од користи за предмет датог истраживања. Дакле, студија случаја није специјална техника, већ метода прикупљања и организовања података у циљу максималног разумевања јединствености и особености посматраног друштвеног бића или предмета (Таваколи 2013: 46). Будући да омогућава истраживачу да испита податке на микро нивоу, студија случаја се сматра веома корисном у истраживању, нарочито као алтернатива за квантитативно истраживање, када представља практично решење јер велики узорак није могуће добити (Заидах 2007: 5).

Уопште, квалитативно истраживање карактерише поступак сакупљања тренутно доступних података који су ненумерички, а затим се ти подаци описују и, на основу њих, изводе извесни закључци (Дерњеј 2007: 16-27). Квалитативно истраживање ослања се на опсервације самог истраживача и „подразумева да опис датог феномена, његова анализа и интерпретација директно зависи од епистемолошке оријентације, културних модела, ставова и стратешких циљева истраживача” (Филиповић 2009: 31). У овом истраживању

⁵ ”Case study is the study of the particularity and complexity of the single case.”

описују се особени и поједини феномени у вези са процесом учења лексике страног језика и интерпретирају резултати до којих се дошло.

Поред тога, уверени да су различити облици истраживања важна критичка перспектива целовитијег сагледавања посматраног предмета, у одређеном сегменту истраживачког поступка, применили смо и квантитативни статистички метод. Тачније, поред циљне групе формирали смо још једну групу, тј. контролну, у намери да проверимо поступак спроведен у циљној групи. Контролна група је обухватила двадесет и пет ученика, а њена карактеристика је да је уравнотежена са циљном по, готово, свим параметрима релевантним за ово истраживање. Наиме, испитаници обе групе су истог узраста, имају исти циљни језик и припадају истом образовном контексту. Међутим, постоје две разлике. Прва, на коју нисмо могли да утичемо и за коју верујемо да не делује значајније на исход овог истраживања, јесте да ученици контролне групе (тачније, њих четрнаесторо) и ученици циљне групе немају истог наставника циљног језика. Међутим, друга разлика јесте релевантна за предмет овог истраживања и она је, заправо, производ стратешки осмишљеног истраживачког поступка у овом раду. Реч је о томе да ученици контролне групе нису прошли кроз обуку о примени абдуктивног начин резонувања, а ученици циљне јесу, као што је раније напоменуто. На основу ове установљене разлике у групама, преиспитали смо нашу претпоставку да су у учењу успешнији они ученици коју су инструктирани да примене стратегију абдуктивног закључивања. Њихову успешност у решавању задатака измерили смо инструментом у облику теста препознавања речи, а резултате добијене по групама смо упоредили. Тачније, тестови се састоје из две листе препознавања речи; у првој ученици имају задатак да преведу петнаест јединица са шпанског на енглески језик (меримо рецептивне вештине); у другој да преведу исти броје јединица са енглеског на шпански (меримо продуктивне вештине). Истраживањем је планирано да тестирање буде обављено три пута: предтестом (тестирање пре обуке о употреби абдуктивне стратегије у учењу вокабулара страног језика), пост-тестом (тестирање након завршене обуке) и контролним тестом (тестирање четири месеца после завршетка обуке, циљ је утврђивања у којој мери је научено прешло у трајно памћење).

1.5. Структура рада

Овај рад се састоји из осам делова. Започиње *Уводом* у којем износимо предмет и циљеве истраживања, заправо, кратко објашњавамо један од когнитивних механизма учења, тачније абдуктивно резонување, а затим постављамо питање да ли овај начин размишљања има утицај на процес учења страног језика.

Следи *Теоријски оквир* који отварамо поглављем о вишејезичности и трансјезичкој комуникацији. Прво појашњавамо терминолошку диференцијацију појмова билингвизам, плурилингвизам и мултилингвизам, а онда, у светлу бољег разумевања феномена вишејезичности и процеса који се одигравају приликом учења новог језика, представљамо истраживања о језиковању. Разматрања о језиковању нас уводе у извесна истраживања новијег датума, тачније о типу комуникативне праксе којим је направљен помак у разумевању вишејезичне праксе у односу на традиционално схватање овог феномена. Након представљања трансјезичке комуникације, следи поглавље о доминантним истраживачким струјама које су присутне у испитивањима о феномену процеса учења језика, односно о контрастивној анализи, методи анализе грешака и теорији о међујезику. Термине међујезички утицај и језички трансфер доживљавамо као синониме, зато у

наставку описујемо који типови међујезичког утицаја постоје у учењу страног језика. Будући да су испитаници у овом раду вишејезични говорници, тј. да познају два или више језика, разматрамо да ли и које предности плурилингвали имају у односу на монолингвале, односно, представљамо теорију о динамичком моделу вишејезичности. Након тога, говоримо о инференцији, тј. способности ученика да изнесу закључак о непознатом језику на основу познатог, као и о језичком трансферу и тестирању претпоставке, те, у светлу бољег приказа ових способности, представљамо део материјала о једном испитанику који илуструје способност ученика да анализира јединице шпанског језика на основу познавања немачког и енглеског језика. У наставку, приказану способност у расуђивању код вишејезичних појединаца доводимо у везу са способношћу абдуктивног начина резонувања (Тагард 2006), а поступак у размишљању са аутоматским, интуитивним, односно брзим системом размишљања (Канеман 2011). На ово поглавље надовезујемо истраживање о абдукцији као једној од метода закључивања и, уопште, разматрамо утицај овог начина размишљања на учење вокабулара. Закључно поглавље овог дела нашег теоријског истраживања представља разматрање о научној теорији о проспекцији (Селигман и други 2016), тј. излажемо елементе овог новог научног концепта у разумевању психичких појава, те их, на концу, доводимо у везу, између осталог, са научним тумачењем абдуктивног резонувања (Тагард 2006) и системом брзог размишљања (Канеман 2011).

Након тога, следи поглавље у коме износимо неке елементе индивидуалних разлика у учењу које сматрамо релевантним за предмет овог истраживања. Тачније, износимо о мотивацији и о стратегијама у учењу језика. Кад је реч о стратешким понашањима ученика, представили смо две класификације, једну према Ребеки Оксфорд (1990) и другу према Норберту Шмиту (1997). Такође смо изложили и елементе концепта саморегулације у учењу (Дерњеј 2009) којим је овај истраживач заменио фокус на концепт стратегије. У оквиру индивидуалних разлика, истражујемо и о заједничком обележју за све испитане ученике, односно, говоримо о адолесценцији како бисмо боље објаснили психичке појаве и понашања које су универзалне за све младе људе у овом животном периоду.

У наредном поглављу овог дела теоријског разматрања обрађујемо процесе учења и наставе вокабулара. Бавимо се различитим тумачењима термина реч и вокабулар, а онда објашњавамо термин лексичко знање. Затим говоримо о лексичкој компетенцији, менталној способности памћења, о процесу учења вокабулара, значају когната у учењу језика, као и језичким листама и корпусима. Након тога, дајемо крећи приказ метода у настави и учењу вокабулара, а онда правимо специјалним осврт на један од приступа новијег датума, тј. на трансјезичку комуникацију у учењу и настави вокабулара.

Трећу целину овог рада чини *Методологија истраживања*. У њој објашњавамо приступ квалитативног партиципативног истраживања и истраживачки метод студије случаја примењене у овом раду. Студију случаја смештамо у адекватни референтни оквир Бронфенбренерове еколошке теорије (1997), након чега следе наводи и образложења за селекцију метода за прикупљање и анализу података. Будући да смо у овом раду, у циљу провере специфичне истраживачке хипотезе (в. 1.3.), обрадили и одређени материјал добијен тестирањем ученика циљне и контролне групе овог истраживања, објаснили смо и наше опредељење да, исто тако, применимо и квантитативни истраживачки приступ у извесном делу овог истраживања, тј. наше кораке у поступку описне статистике.

Након излагања о методологији, долазимо до дела у коме смо приказали резултате до којих смо дошли. На првом месту, излажемо резултате анализе образовног контекста, конкретније језичког образовања, затим организације наставног процеса страног језика на

нивоу одељења и улоге наставног предмета теорије о знању. Следи поглавље у коме анализирамо план и програм предмета шпански језик, тј. теме обрађених наставних јединица. Након тога, обрађујемо наставни метод и поступак који смо применили у овом раду, као и наставни план и програм.

У четвртој целини, односно *Приказу резултата истраживања*, прво истражујемо о факторима који су, према нашем уверењу, од утицаја на процес учења. Анализирамо узраст ученика, матерњи и остале познате језике, ставове о шпанском и његовом учењу, мотивацију у учењу и стратегије које ученици у учењу користе. Потом следи детаљан приказ резултата анализе појединачних случајева ученика по азбучном реду њихових псеудонима. У завршном, тј. петом делу ове целине, обрађујемо резултате тестирања циљне и контролне групе ученика.

Након тога, износимо *Дискусију*, тј. пету целину нашег рада, која представља обједињену анализу свих резултата до којих смо дошли истражујући формални контекст, случајеве ученика циљне групе и резултате тестирања циљне и контролне групе.

Закључак је шести део овог рада. У њему излажемо теоријске и емпиријске резултате нашег истраживања. У овом делу, такође, говоримо о постојећим импликацијама за наставну праксу и дајемо препоруке за даља истраживања.

У седмом делу овог рада наводимо списак референтне литературе на којој базирамо наше истраживање. Последњи је осми део под насловом *Прилози* и обухвата материјале које сматрамо битним за предмет и резултате овог истраживања.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Вишејезичност и трансјезичка комуникација

2.1.1. Билингвизам, мултилингвизам, плурилингвизам

Различите дефиниције појмова билингвизам, мултилингвизам, плурилингвизам наглашавају различите димензије знања језика. Свима заједничка компонента, од ране дефиниције коју је извео Хауген (1956), до дефиниције у *Заједничком европском оквиру за учење, наставу и оцењивање језика* (Савет Европе 2001: 34), јесте да се појмови односе на познавање одређеног броја аутономних језика или на коегзистенцију више различитих језика у одређеном друштву.

Термин на српском језику који одговара појму мултилингвизам и плурилингвизам је *вишејезичност* и, сходно њему у контексту културе, *вишекултурност*.

У документу Савета Европе (2001: 34-35) износи се терминолошка диференцијација за појмове *мултилингвизам* и *мултикултурност* и *плурилингвизам* и *плурикултурност*. Разлика је што први представља постојање више језика и култура на једном простору, док други појам означава индивидуалну карактеристику која нужно не представља упоредно познавање два језика и култура, већ указује на способност појединца да користи плурилингвални и плурикултурни репертоар, као и да поседује плурилингвално разумевање. Треба споменути и битан елемент овог феномена, плурилингвални приступ у образовању (Савет Европе 2001: 35). Овај приступ представља нов концепт у наставној пракси, који је сагласан са савременим токовима човечанства и негује интеркултурно искуство, као и учење различитих језика.

Традиционално разумевање билингвизма се темељи на начелу да је језик структура састављена од међусобно повезаних и солидарних делова, због чега се и феномен билингвизма посматра као познавање два засебна и аутономна језичка система. Примера ради, Гарсија и Веј (2014: 12) наводе ранији рад Ванрајха (1953), присталице структуралне лингвистике, који овај феномен разуме као својеврсну девијацију, тј. одступање од норме било ког језика који се јављају у говору билингвала, што је последица познавања више засебних језичких система.

Међутим, овакво и слична уверења брзо су превазиђена, те Каминс (1979) заговара идеју да није реч о две засебне језичке структуре које су похрањене у мозгу независно једна од друге, већ да постоји когнитивна међузависност (енгл. *interdependence*) која омогућава испољавање тих језика у пракси. Он своју идеју илуструје примером двоструког леденог брега чија структура на површини може изгледати различито, међутим, испод површине постоји когнитивна међузависност. Касније су ову Каминсову хипотезу потврдила и неуролингвистичка истраживања (Хошино и Тиери 2011). Доказано је да, упркос чињеници да је само један језик у тренутној употреби, други језик и даље остаје активан, као и да му се лако може приступити. Штавише, та два знања сарађују у интеракцији приликом слушања или говора. На овим основама касније настаје идеја о динамичком билингвизму (енгл. *dynamic bilingualism*) (Гарсија 2009а). Реч је о научној поставци да не постоје два одвојена језика која су когнитивно активирани или деактивирани у зависности од друштвене и контекстуалне ситуације, већ је реч о једном расположивом лингвистичком систему који је увек активан.

Психолингвисти Бјелисток и сарадници (2004) наглашавају да стална ангажованост мозга у организацији језичких структура, даје когнитивну предност би/ плурилингвалима. Гарсија и Клајгфен (2010) сликовито пореде динамички билингвизам са врстом теренског возила где говорник користи читав свој језички репертоар у циљу прилагођавања на неравне и различите интерактивне терене, тј. на ситуације у комуникацији.

Канагараца (2011: 401) истражује мултикомпетенцију плурилингвала код којих два или више језика коегзистирају у комплексној интеракцији. Закључује да мултилингвалне особе имају развијеније когнитивне способности од монолингвала. Истовремено, истраживања указују на предност вишејезичних говорника у учењу новог језика (Сенос 2003: 82, Каминс 2000: 35).

Теорија динамичких система (енгл. *Dynamic system theory*), чији творци су психолингвисти Хердина и Џеснер (2002), износе да унутар лингвистичког система код билингвала постоји интеракција између унутрашњег когнитивног екосистема и спољашњег друштвеног екосистема. Дакле, језиковање настаје и развија се у контакту људи са њиховом околином, принцип који се следи у трансјезичком комуникативном приступу, о чему ћемо говорити у наредним одељцима.

Феномен вишејезичности се и у савременој социолингвистици сагледава кроз призму теорије динамичких система. Наиме, Макони и Пеникук (2007) сматрају да су језици изум друштвених, културних и политичких кретања, тј. да су продукт државно националних интереса, те да ниједан језик не постоји сам по себи, већ су сви језици у контакту са другим језицима – утичу један на други и позајмљују структуре један од другог. Овакву методолошку позицију деле и млади лингвисти са Филозофског факултету у Загребу (Страчевић и други 2019) који, такође, наглашавају динамичку природу језичких система и критикују идеолошку и политичку перспективу у језику у данашњем друштву и, на тај начин, оспоравају фикцију хомогености једног језика. Варијетети типа стандардни/ нестандардни, развијени/ неразвијени и сл. су неодрживи будући да су у њих укључени друштвено-политички фактори (Бономо 2017: 4-5).

2.1.2. Језиковање

Први научници који су говорили о појму језиковање (енгл. *linguaging*) нису били лингвисти, већ чилеански биолози Матурана и Варела (1994). Они су 1973. године формулисали теорију *autopoiesis*, која говори о нераскидивој вези између биолошке и друштвене природе људског деловања у поимању света који нас окружује (Матурана и Варела 1998: 26). Језик је, по њима, производ интеракције људи, а језиковање виде као симултани и константни процес формирања нас самих и наших језичких пракси.

У лингвистици се феноменом језиковања бавио амерички лингвиста Алтон Бекер (1988: 17-35). Он језиковање тумачи као процес који се непрестано одвија и који, истовремено, и утиче на контекст, и зависи од контекста. Такође је објаснио да учење новог језика не подразумева само учење новог језичког кода, већ и учење новог начина ступања у интеракцију, нових културних пракси и новог начина постојања.

Поред Бекера, језиковање истражује и аргентински лингвиста Валтер Мињоло (2000: 226) који анализира цивилизацију из перспективе глобализације и истиче везу језика и његове друштвене употребе; заправо он термином језиковање ставља фокус на употребу језика. Пошто интензивне миграције људи доводе до неминовних контаката говорника који имају различито порекло, искуства и особине, језик се више не схвата као јединствен и

аутономан систем (Сосир 1977), или ментална граматика ослобођена од контекста (Чомски 1965), већ као серија друштвених пракси и радњи које су уграђене у мрежу социјалних и спознајних односа. Суштина новог начина поимања језика је његово разумевање као спонтан, комплексан и динамичан ток актуелних језичких пракси свих говорника (Флорес и Гарсија 2013: 243–256).

Усвајање термина језиковање од стране социолингвиста (Канагараца 2007, Макони и Пеникук 2007) говори да је фокус лингвистичких проучавања на употреби језика, тј. на континуираном и трајном интерактивном процесу. Интерактивни процес има друштвени карактер (Канагараца 2007:89–100) и испољава осетљивост на факторе из окружења. С друге стране, Пеникук (2010) предлаже да се језик посматра као вид активности које обављамо, као материјализован део нашег друштвеног и културног живота.

Поред социолингвиста, и психоллингвисти (Кук и Басети 2011, Хавиер 2007, Павленко 2006, Кук 2012 и други) се баве феноменом језиковања. Психоллингвисти истражују друштвени аспект когнитивног ангажовања и виде језиковање као процес употребе језика у циљу стицања знања, прављења смисла, артикулације мисли и комуницирања о употреби језика (Веј 2011б: 1224). Фокус је на мултикопетенцији говорника (Кук 2012) у којој се преплићу језик и когниција, тј. когнитивни процеси говорникове креативне и критичке употребе језичких ресурса.

Упркос различитим тумачењима језиковања, ова и слична истраживања проширују традиционално схватање језика и утичу на боље разумевање феномена вишејезичности, све присутнијег у данашњем свету, као и процеса који се одигравају приликом учења новог језика.

2.1.3. Трансјезичка комуникативна активност

Термин трансјезичка комуникативна активност⁶ (енгл. *translanguaging*) осмислио је 1980. године Сен Вилијамс (1994, 1996). У својој оригиналној употреби, термин се односио на педагошку праксу у којој ученици мењају језике са задатком вежбања рецептивних и продуктивних активности (нпр. читају на једном језику, а пишу на другом). Надаље се овај термин користи од стране многих аутора (Канагараца 2013, Бејкер 2011, Гарсија 2009а, Гарсија и Веј 2014, Сејер 2013, Палмер и други 2014, Солтеро-Гонсалес и Бутфиловски 2015 и остали) за одређивање сложене језичке праксе вишејезичних особа и заједница, као и на плурилингвални приступ у настави.

Трансјезичка комуникација (Гарсија и Веј 2014) представља тип комуникативне активности која билингвалну праксу разуме, не као два аутономна језичка система, што је традиционално био случај, већ као један лингвистички репертоар са особинама које су удружено настале од два одвојених језика. Бејкер (2011: 288) ову комуникативну активност дефинише као процес прављења значења, обликовања искуства, успостављање разумевања и стицања знања кроз употребу два језика.

Уопште, трансјезичка комуникативна активност (МакСвон 2017: 171) промовише позитиван вид концепта вишејезичности која омогућава билингвалима да се понашају природно и спонтано користећи језик као да су код своје куће или у својој заједници. У сагласности са наведеним је Грожаново (1982) тумачење билингвала као јединственог корисника више језика који рефлектују његова различита искуства у односу на сваки од језика.

⁶ Еквивалент овом термину је *трансјезичка пракса* или *трансјезичка комуникација*.

Офелија Гарсија (2014: 20) објашњава да концепт трансјезичке комуникативне активности иде корак даље у односу на концепт билингвизма. Префикс *транс-* примењен је по аналогији са појмом транскултурација (шп. *transculturación*), кованица кубанског антрополога Фернанда Ортиса (1940/1978) насталој половином прошлог века. Наиме, не ради се о механичком слагању карактеристика, тј. додавању нових особина, већ о новом, оригиналном и независном феномену. У истом смислу је схватање да се трансјезичка комуникативна активност не односи на два одвојена језика – то није спој две одвојене језичке праксе, нити хибридна мешавина, већ језичка пракса која осветљава сложени процес језичке размене између особа које имају различите биографије. Овај тип активности, односно размена језика, ослобађа од прошлости и доноси разумевање за оно што је било закопано унутар фиксних језичких идентитета које су наметнуле државне границе (Гарсија и Веј 2014: 21).

Трансјезичка комуникативна активност наглашава да билингвали/ плурилингвали, исто као и монолингвали, имају само један језички репертоар из кога стратешки бирају елементе који су им потребни за ефикасну комуникацију. У трансјезичкој комуникативној активности, централно место је језичка пракса би/ плурилингвала као језичка норма (не језик монолингвала како је описано у традиционалним уџбеницима и граматикама). Трансјезичка комуникативна активност представља дискурзивну норму у мултикултурним заједницама, и она је најефикаснији начин да се оствари комуникација, као када ученик шпанског језика у *Интернационалној школи* прекида час немачког језика и пита: "Guten tag, may I have a grapadora?" (в. 5.1.).

Према Гарсији (2009а: 44), концепт трансјезичке комуникативне активности треба разликовати од феномена прекључивања кодова (енгл. *code-switching*) зато што трансјезичка пракса није само промена два језика, већ конструкција и употреба оригиналних и сложених међусобно повезаних дискурзивних пракси које не могу бити додељене једном или другом традиционално дефинисаном језику, већ представља комплетан језички репертоар говорника. У вези са тим, Ланса (2007) примећује да су за одређене језичке праксе, или специфичне теме, важне извесне карактеристике које има вишејезични репертоар. Примера ради, ефикаснија је и упадљивија порука која следи принципе трансјезичке комуникативне активности, односно она у којој су интегрисана различита знања и искуства, што показује и Слика 4 на стр. 97 овог рада (в. 4.2.3.).

Веј (2011б: 1234) објашњава трансјезичку комуникативну активност као простор у коме интеракција говорника који су плурилингвали, поништава вештачки успостављену дихотомију између друштва и индивидуе. Овај простор омогућава плурилингвалним појединцима да споје и обједине друштвени простор и језичке кодове који су раније одвојено упражњавани на различитим местима. И додаје да плурилингвали формирају тип друштвене средине у којој су спојене различите димензије личних историја ових особа, њихових искустава, околине, понашања, веровања, идеологије, као и когнитивних и физичких капацитета, у једно координисано и смислено испољавање (перформансу). Карактеристика овог простора је, према Веју, способност трансформације, односно, у сталном је покрету; комбинује и ствара нове идентитете, вредности и праксе. Вишејезичност, као спонтани и природни феномен (Веј и Мартин 2009), обухвата и креативност и критичност јер подразумева контакт људи са различитим пореклом и традицијама; они непрестано креирају и модификују своје друштвено-културне идентитете и вредности кроз друштвену праксу трансјезичке комуникације.

Трансјезичка комуникативна активност не ограничава се само на продуктивну оралну праксу, присутна је и у писању које се испољава у текстовима у којима се комбинују језици. Кроз историју сведочимо прво латинско/ грчким текстовима, шпанско/ арапским, све до савремене књижевности (нпр. код Хемингвеја, који у доминантно енглеском тексту задржава шпанске речи као нормативне у свом делу *За ким звоно звони*, главну јунакињу ословљава са *guapa*) показујући како један језик трансформише други, те се и у преводу на српски језик задржава шпански облик (Хемингвеј 2016).

Данас нове технологије и дигитални формати као што су *e-mail, blogging, messaging* и слично, износе трансјезичку комуникативну активност у први план. Маркетинг, који прати глобализацију, подстиче овај тип комуникативне активности у рекламама, те сведочимо лингвистичком сценарију где је трансјезичка комуникација део писаних порука у урбаним срединама (Шохами и други 2010).

Успешну вишејезичну интеракцију, поред речи, помажу и други начини невербалне комуникације, тј. паралингвистички и екстралингвистички знаци, као што су гестикулација, мимика, додир, начин изговарања речи (нпр. брзина, тон, ритам) и сл. Ослоњена на напредне технологије савременог друштва, мултимодална комуникација се још више истиче. Мешају се разни знаци који друштвено и културно обликују извор који формира значење: гестикулација, орални исказ, уметнички, лингвистички, дигитални, електронски, графички (Гарсија и Веј 2014: 28). Налазимо се у пољу мултимодалне друштвене семиотике која се фокусира на знак у било ком облику, на ствараоце значења и друштвену средину у којој знаци настају.

Поред традиционалних језичких знакова, тј. слова, свакодневна комуникација укључује и употребу цртежа (популарно названи *емотикони*), слика, боја. Цртежи и слике служе да повежу знаке. Процес стварања знакова и симбола, као и процес њихове интерпретације, представља процес трансјезичке комуникативне активности. Као што је већ напоменуто, он обухвата и речи, и слике, и симболе, и боје итд, а сви елементи су културно и историјски специфични и значајни. Разумевање оваквих знакова, поред познавања језичке структуре, захтева познавање и свих осталих знакова који заједно носе поруку. Неки од симбола и израза добијају универзално значење, док други захтевају креативност и маштовитост, те су отворени за додатна тумачења.

Гарсија и Веј (2014: 43-44) закључују да овај тип комуникативне активности утиче на наше свакодневно и непрекидно стварање језика. Он обједињује социолингвистичку и психолингвистичку перспективу у проучавању сложене мултимодалне праксе вишејезичних интеракција као друштвених и когнитивних чинова који су способни да трансформишу не само семиотичке системе и субјективност говорника, већ и друштвено-политичке структуре. Трансјезичка комуникативна активност функционише тако што генерише транс системе знакова и креира транс просторе у којима се динамички стварају нове језичке праксе, смислене мултимодалне праксе и друштвене структуре као одговор на сложене интеракције 21. века.

2.2. Усвајање страних језика и абдуктивно резоновање

2.2.1. Развој науке о усвајању страних језика

Од половине прошлог века до данас сведоци смо три доминантне истраживачке струје теоријске лингвистике које истражују и описују процес учења језика, а која су

релевантна за истраживања о усвајању лексице. То су контрастивна анализа, анализа грешака⁷ и теорија о међујезику.

2.2.1.1. Контрастивна анализа

Педесетих и шездесетих година 20. века развија се теорија о контрастивној анализи чији су предмет изучавања сличности и разлике између два језичка система. Почети развоја контрастивне анализе у научној литератури везују се за лингвисте Чарлса Фриза (1945), Роберта Лада (1957) и Уријела Ванрајха (1953). Циљ теорије о контрастивној анализи је откривање подручја која носе тешкоће у учењу и предвиђање грешака које ће ученици правити приликом учења. Елис (2015: 22) наводи да овај метод полази од уверења да када су језички системи матерњег и страног језика различити, грешке у испољавању страног језика настају као резултат ометања матерњег језика. Супротно, када имамо две структуре сличних језичких система, ефекат у учењу је позитиван.

Утицај сличности и разлика између циљног и претходно усвојеног језика, који може бити матерњи језик, али и било који други накнадно усвојен језик, Одлин (1989) је назвао језички трансфер (енгл. *language transfer*). Као последицу међусобног деловања језика Одлин (1989: 26) разликује два типа језичког утицаја. Први је негативан утицај и он се огледа у грешкама ученика, док је други позитиван и он се испољава у учениковој исправној употреби језика. Другим речима, код негативног утицаја ради се о негативном трансферу, или интерференцији, који представља случај одступања од норме циљног језика. Односно, о позитивном трансферу који се огледа у утицају когната и других међујезичких сличности.

Поред позитивног и негативног утицаја између језика, Одлин (1989: 31) је објаснио да језички трансфер може да се одвија на различитим нивоима језика: на фонетском, лексичком, морфолошком, синтаксичком, дискурзивном и прагматичком, као и да је чешћи на нивоу фонетике и лексице него на осталим нивоима. Када је реч о нивоу лексичког трансфера, који је управо и предмет овог истраживања, Одлин је указао да се позитиван трансфер одвија код речи сличног облика, док лажни когнати доводе до негативног трансфера и ометања у учењу.

2.2.1.2. Анализа грешака

Модел теорије контрастивне анализе брзо је превазиђен и то највише у убеђењу да је грешка неприхватљива и бескорисна (Гас и Селинкер 2008), а да је извор грешака искључиво матерњи језик где се, на основу анализе матерњег и циљног језика, ради предикција грешака које ће ученик правити. Осим тога, значајан недостатак методе контрастивне анализе је и у томе што потпуно занемарује когнитивни и психолошки аспект учења који умногоме утичу на резултате тог процеса.

Сазнање да у учењу страног језика матерњи језик није једини ометајући фактор, довело је до појаве нове научне парадигме која испитује, анализира и класификује грешке настале у процесу учења. Прелази се са компарације структура два језика на анализу реалне продукције ученика. Кордер (1967) упућује да су грешке одраз креативности ученика и резултат примене стратегија у учењу. Задатак методе анализе грешака (енгл. *error analysis*) је испитивање грешака, док је циљ дескрипција и анализа грешака и интерпретација

⁷ Метод анализе грешака Ђорђевић (2004) сврстава у ужу грану контрастивне лингвистике.

механизама које ученици користе у процесу учења (Фернандес Лопес 1997). Анализа грешака је метод који испитује омашке и грешке у језичкој продукцији са идејом да се опише међујезичко знање ученика. Према Кордеру (1967), анализа грешака има битан допринос у области теорије наставе који се огледа у ревизији концепта грешке (*errors* насупрот *mistakes*) и схватању да су омашке корисни показатељи да је процес учења у току.

Иако је метод анализе грешака у многим срединама изашао из главног оквира истраживања, он је и даље присутан (Агустин Љарћ 2011), а у нашој средини веома жив (в. Бугарски 1996, Филиповић и Дијес Пласа 2003, Хамонд и Филиповић 2004, Бајић 2009, Кузмановић-Јовановић 2012, Пејовић 2013, Зечевић Крнета 2016 и други). Метод анализе грешака дао је значајан допринос у развоју научне теорије о учењу и настави језика.

2.2.2. Међујезик

На темељу идеје о контрастивној анализи језика и на методи анализе грешака развија се теорија која се назива теорија о међујезику (енгл. *interlanguage*) која, између осталог, проучава и грешке настале у језичкој продукцији. Творац термина је Лари Селинкер (1972; 1992), а други научници, подједнако заслужни за њен развој, јесу Немсер (1971), Адјемиан (1976), Кордер (1967), Тароне (1979), Сантос Гаргаљо (1993), Елис (2015) и други.

Међујезик представља систематско знање страног језика које се односи на сукцесивне фазе у усвајању језика кроз које ученик пролази у процесу учења (Елис 2015: 345). Особеност овог становишта је да се процес учења по први пут посматра као ментални процес (Селинкер 1972).

За то време, Ричардс и Шмит (2010: 293) прецизније објашњавају да је међујезик врста језичког система који трпи утицај три фактора, а то су: трансфер из матерњег језика (енгл. *language transfer*), аналогни обрасци страног језика (енгл. *overgeneralization*) и комуникација већ знаним лексичким и граматичким облицима (енгл. *communication strategy*). Будући да је такав новонастали језички систем ученика различит, како од његовог матерњег, тако и од циљног језика, Ричардс и Шмит износе да он представља међујезички или апроксимативни систем.

Селинкер (1972: 212-220) на сличан начин објашњава међујезик. Износи да међујезик представља независан систем циљног језика и да тај систем поседује сопствена правила, као и статус језика између матерњег и циљног. Барало (2004) додаје да међујезички систем даје погодан материјал за анализу процеса који се одигравају у уму ученика. На основу међујезика могуће је извршити анализу поступка уноса информација (енгл. *input*), инкорпорирање података (енгл. *intake*) и продукције, односно излазних информација (енгл. *output*).

Селинкер (1972) је за полазиште теорије о међујезику имао Лененбергову (1967) теорију о латентној структури језика (енгл. *latent structure of languages*). На основу Лененбергове теорије, Селинкер формулише хипотезу о постојању латентне психолошке структуре коју дефинише као врсту урођеног капацитета или когнитивну обдареност коју ученик активира у настојању да се изрази на новом језику уз помоћ знања из тог језика које је претходно стекао.

Селинкер (1992), као и теоретичари попут Адјемиана (1976), Таронеа (1979), Елиса (1982, 2015) и других, описују карактеристике овог језичког система од којих бисмо издвојили следеће:

Систематичност. Термин међујезик односи се на сукцесивне фазе у усвајању језика кроз које ученик пролази у процесу учења и означава различите, али повезане концепте (Елис 2015: 345). Систематичност се односи на унутрашњу повезаност међујезика у датом тренутку његовог развоја. Свака развојна фаза међујезика представља један унутрашњи систем са одређеним језичким и друштвеним правилима који рефлектује учениково систематично знање језика (Селинкер 1992: 231). Међујезик није мешавина два језичка система, нити скуп изолованих грешака (Селинкер 1992: 231), већ један језички систем у одређеном тренутку његовог развоја са властитом граматиком која одступа од граматичке норме матерњег језика, међутим, из перспективе ученика, она је апсолутно тачна. Ради се о скупу правила која су организована у функционалну целину са унутрашњом структуром (Адјеман 1976: 301).

Систематичност је за Елиса (1992) важна особина у процесу учења. Ученик на основу система правила учи, односно прави хипотезе. Хипотезе ученик или потврђује, у случају када је у стању да оствари комуникацију, или одбацује, у случају прекида комуникације. Учење стагнира када престане да поставља хипотезе.

На овом месту треба скренути пажњу да се у процесу учења, односно прављења хипотезе, како Елис (1992) описује процес стицања знања, одражава ментална способност ученика да претпостави и донесе закључак о одређеној појави, што је заправо когнитивни процес абдуктивног закључивања који је предмет овог истраживања.

Променљивост и динамичност система подразумева да је систем међујезика у сталном развоју, у непрестаној еволуцији (Елис 1994). Ученик преиспитује и проверава правила свог међујезичког система што указује да је он динамичан, променљив и нестабилан.

Концепт о променљивом карактеру међујезика предмет је разматрања многих студија, те се разликују систематична и слободна променљивост (Елис 2015: 22). Систематична настаје као резултат деловања спољних фактора повезаних са лингвистичким, ситуационим и психолингвистичким контекстом. С друге стране, слободна варијабилност је резултат ученикове произвољне употребе једног или више облика у истом дискурзивном контексту. Истраживања о променљивом карактеру међујезика, осим што подстичу развој теорије динамичких система (Де Бот и Ларсен Фримен 2011), дају импулс за темељнија истраживања о комуникативним стратегијама у учењу. Комуникативне стратегије ученик користи да одржи комуникацију и у њих спадају стратегија избегавања одређених тема и стратегија компензације, тј. парафразирање, објашњење помоћу примера, ковање речи (примера ради, в. поглавље 4.4.2, случај Врапца). Стратегија компензације нарочито је заступљена у учењу вокабулара, односно процеса који се истражује у овом раду, и она омогућава ученицима да користе нов језик упркос ограничењима у знању (Оксфорд 1990: 47), као што ћемо видети у поглављу о стратегијама.

Фосилизација. Фосилизација настаје услед прекида развоја међујезика, када он престане да буде динамичан и пропустљив (Селинкер 1972). Она се не повезује са одређеним животним добом ученика, тј. присутна је и код млађих и старијих. Грешке које овом приликом настају називају се фосилизоване грешке и могу бити последица различитих фактора. Обично су им узрок одређене ситуације, на пример, ако је ученик у анксиозном стању или ако нема мотивацију нити жељу за акултурацијом; узрок такође може бити ограничен унос информација као што имамо у случају једног од наших испитаника (в. 4.4.9.).

Трансференција. Уско је повезана са улогом матерњег језика у процесу учења страног језика (Селинкер 1992). Подразумева да је структура матерњег језика ометајући фактор у учењу страног језика (в. поглавље 4.4.5, случај Коса коме су француски и енглески матерњи језици) јер ствара негативну трансференцију (или интерференцију) код сличних језичких система. Према Селинкеру (1992: 207), трансференција је један од главних узрочника фосилизације због чега указује на значај когнитивног механизма селекције образаца из матерњег језика јер сматра да усвајање страног језика није механичка трансференција образаца из матерњег у страни језик, већ је треба разумети као једну од стратегија у учењу. Селинкер ближе објашњава да када се ученик сусретне са непознатим, он на основу својих претходних знања надомешћује и амортизује неко своје тренутно незнање, што је заправо стратегија компензације, на чијим основама се, у овом раду, гради абдуктивна стратегија, што ћемо ближе објаснити у делу када анализирамо језичке реакције ученика циљне групе.

Пропустљивост других језичких система у међујезички систем. На међујезички систем утичу сва претходна језичка знања, како она из матерњег језика, тако и свих осталих језика које ученик познаје. Џејмс (1998) истиче да је међујезичка реализација последица три језичка кода која су укључена у процес учења: у првом се налази матерњи језик и сви остали језици које ученик познаје. Други је циљни језик, док је трећи учеников међујезик, односно верзија новог језика онако како је ученик поседује.

Из наведеног произилази да теорија о међујезику представља методолошки преокрет у анализи језичке продукције ученика јер говори о томе да су једнако важне и тачне и погрешне ученикове реализације. Међујезик се посматра као пролазан, систематичан, динамичан, променљив и креативан систем који је у процесу развоја ка комплекснијем језичком систему. То је индивидуални систем карактеристичан за сваког ученика понаособ, аутономан са засебним правилима, а представља посреднички систем између два или више језика. Реч је о систему у сталном развоју који се приближава циљном језику (Елис 2015:15).

Модерна аквизициона лингвистика приступа феномену учења страног језика строго когнитивно. Учење језика је креативан процес у коме ученици ступају у интеракцију са својом околином како би произвели персонализовану интерпретацију правила којима су изложени. Унутрашња репрезентација је њихова међујезичка компетенција. Све док ученици уче, унутрашња репрезентација се мења и развија, на шта, уосталом, и указују резултати анализе појединачних случајева ученика у овом истраживању (в. 4.4.).

И даље су истраживања из области учења страног језика усмерена ка откривању природе овог развојног процеса, као што, у случају овог рада, покушавамо да дамо одговор на питање како абдуктивни начин размишљања утиче на учење.

2.2.3. Терминолошко појашњење појма међујезички утицај

Термини међујезички утицај (енгл. *linguistic interference*) и језички трансфер (енгл. *language transfer*) најчешће се доживљавају као синоними (Гас и Селинкер 1994: 12). Ричардс и Шмит (2010: 322) такође сматрају да је утицај који један језик има у односу на други језички трансфер, као и Кристал (2010: 460) који објашњава да трансфер представља утицај учениковог матерњег језика на циљни и да он може бити позитиван, у случају да олакшава учење, односно негативан, када омета учење.

Поред трансфера из матерњег у страни језик, Ричард и Шмит (2010: 323) упућују да је могућ и обрнут случај, из J2 у J1, као и трансфер из J2 у J3 код вишејезичних говорника, које, управо, истражујемо у овом раду.

Будући да је у лингвистици присутна извесна термилошка диференцијација термина којима описујемо однос између језика и говорника, пре него што наставимо излагање о елементима од утицаја на процес учења језика, потребно је да прецизније одредимо те термине. Наиме, Монтрал (у Јовановић и Вучина Симовић 2012: 384), издваја три критеријума за дефинисање ових односа на основу којих дели језике према редоследу усвајања, функционалној димензији и социополитичком статусу.

Код првог критеријума, односно редоследа усвајања језика, сусрећемо се са хронолошким аспектом усвајања, тако да имамо *први, други, трећи* итд. језик. У том случају, матерњи језик (енгл. *mother tongue*)⁸ био би исто што и први језик (енгл. *first language*), односно онај који се од рођења први усваја (Кристал 2010: 447). Такав језик обично се у стручној литератури скраћено обележава J1 и разликује се од наредних и сукцесивно усвојених језика (Кристал 2010: 388) који се очекивано обележавају J2, J3...Jn.

Код критеријума функционалне димензије језика, Де Бот и Јенш (2013) се слажу са Монтралом да је J1 доминантан језик који говорник најбоље познаје и који најчешће користи. Такав језик, осим термином J1, може бити представљен и као *примарни језик* у коме је говорник више компетентан од *секундарног језика* који ређе користи. У овој подели, термини матерњи и примарни језик најчешће се подударују, међутим, неретко се дешава да матерњи буде секундарни језик. Узрок ове појаве су, како наводе Јовановић и Вучина Симовић (2012: 384), честе миграције карактеристичне за савремени свет. Оно што треба нагласити је да код ученика појава разилажења матерњег и примарног језика може бити и последица школе коју ученик похађа, тј. када је радни језик школе различит од матерњег, као у случају већине ученика који су учествовали у овом истраживању.

Трећи критеријум поделе језика је на основу социополитичког статуса који ужива у оквиру једне друштвене заједнице на *већински* и *мањински језик*.

Иако је временски оквир усвајања језика, како наводи и Сенос (1998: 16-32), сложен и индивидуалан феномен који због различитих могућности редоследа усвајања језика доводи у питање дефиницију језика на први, други, трећи итд, сложићемо се да број најчешће означава хронолошки редослед усвајања језика, а такав начин обележавања се следи и у овом раду.

На овом месту је потребно да укажемо и на дихотомију појмова *усвајање* и *учење* коју је установио Крешен (1982) када је поставио хипотезу о постојању два начина за развијање компетенције у страном језику. Први начин је усвајање језика који означава процес врло сличан оном како деца усвајају матерњи језик, тј. реч је о несвесној радњи у којој се развија језичка компетенција као последица употребе језика. Насупрот томе, постоји и учење језика, оно је резултат формалних упустава и подразумева свесно познавање граматичких правила. Будући да је ово истраживање смештено у формални образовни контекст и да је реч о рационалном, свесном процесу чији циљ је стицање знања, тај процес означавамо као учење циљног језика. Истовремено, циљним језиком називамо страни језик који учесници у овом истраживању уче у датом формалном окружењу, односно шпански.

⁸ Димитријевић (1979: 97) наводи да је матерњи језик онај који се научио од родитеља у примарној породици, будући да дете највећи део времена проводи у њиховом друштву.

2.2.4. Утицај Ј1 на учење страног језика

Утицај матерњег језик на усвајање страног језика предмет је истраживања многих лингвистичких студија (Ладо 1957, Кордер 1978, Гас и Селинкер 1994, Елис 1994, Свон 1997, Рингбом 2007, Ортега 2009 и други). Без обзира на теоријску опредељеност и приступ у истраживањима, заједнички став свих научника и теоретичара је да је матерњи језик релевантан и да као такав утиче на све аспекте учења и усвајање страног језика. Самим тим матерњи језик несумњиво утиче и на вокабулар страног језика, област која се у овом раду ближе истражује.

Разни су фактори који могу утицати на језички трансфер. Одлин (1989) истражује лингвистички или језички фактор који подразумева неколико могућих нивоа трансфера. Према овом аутору, у различитим могућим нивоима преноса из језика у језик, чешћи је случај лексичког и синтаксичког трансфера, а ређи морфолошки, појава коју, примера ради, илуструје трансфер когната и трансфер реда речи у реченици. С друге стране, Де Анђелис и Селинкер (2001: 43), научници који истражују језичко понашање код плурилингвала, скрећу пажњу и на могућност морфолошког трансфера. Приликом морфолошког трансфера долази до комбинације морфема свих знаних језика у приближној формулацији циљне речи.

Гас (1983) испитује утицај матерњег језика на избор лексичке јединице из другог језика и уводи термин селективна пажња (енгл. *selective attention*) како би ближе објаснила принцип учења. Наиме, у случају када у матерњем језику не постоји семантички еквивалент за одређени појам на страном језику, ученик испољава селективну пажњу тако што неће изабрати да научи реч која се везује за нејасан и неразумљив појам.

Поред наведених фактора, од утицаја на трансфер су и ниво познавања циљног језика (Селаја и Торас 2001). Наиме, вероватноћа трансфера из матерњег језика је већа када је ниво познавања циљног језика нижи. Овај феномен нарочито је присутан у случају лексичког трансфера из матерњег језика.

Осим тога, трансфер зависи и од степена маркираности (енгл. *markedness*) који се директно повезује са перцепцијом (Келерман 1979). Реч је о претпоставци о већој дистрибуцији једног члана бинарне опозиције унутар језика (као што су нпр. одређени и неодређени члан).

Такође значајан фактор представља ниво језичке дистанце (енгл. *language distance*). Реч је о језичкој сродности или сличностима између два језика. Према Кордеру (1978), као и према теоријским поставкама контрастивне анализе, код генеолошки блиских језика претпоставља се олакшани трансфер на свим нивоима језичке структуре, самим тим и на нивоу лексике, области која се обрађује у овом раду.

Свон (1997) истражује језички трансфер у светлу његовог испољавања кроз призму психосоцијалних фактора као што су особине ученика, мотивација да напредује, врста образовања, ставови према циљном језику и ставови према култури народа циљног језика. У вези са тиме, аутор сматра да познавање културе народа циљног језика позитивно утиче на процес учења и због тога наглашава потребу да се у наставу језика укључе и елементи културе народа чији језик се учи.

Осим психосоцијалних, Свон (1997: 167) посматра утицај психолошких фактора на учење језика и уводи термин хипотеза еквивалентности (енгл. *equivalence hypothesis*). Овим термином аутор скреће пажњу на процес перцепције неке информације која заправо и не мора да одговара реалности, већ представља субјективни одраз објективне реалности. Реч је о психичком феномену опажања и интерпретације којим се, такође, бави Рингбом (у

Сенос и сарадници 2001: 59-68) који истражује механизме усвајања Ј3. Ригбом примећује да је утицај фактора индивидуалне перцепције нарочито видљив на лексичком нивоу, посебно код ученика са нижим нивоом знања. Наиме, ученик опажа сличност између језика на основу својих претходних знања о Ј2 и ствара своју субјективну претпоставку о Ј3, односно прави трансфер лексичких облика из Ј2 у Ј3. Оваква способност ученика да перцепира, тј. опази сличности између предмета, представља предуслов за покретање менталног механизма изношења закључка, који се назива абдуктивно резоновање и који је предмет овог рада.

О утицају психолошких фактора на језички трансфер истраживали су и Одлин (1989), Елис (1994), Гас и Селинкер (2001), Де Анђелис (2007) и дуги, и сви аутори истичу да је за међујезички трансфер значајнија индивидуална перцепција сличности између језика него реална, објективна међујезичка дистанца.

2.2.5. Плурилингвалност и усвајање Ј3

Теорија о усвајању Ј3 релативно је млада научна дисциплина која има за циљ да објасни сложен феномен усвајања трећег језика. Настала је као одговор на савремену социolingвистичку ситуацију мултилингвалних заједница у којој се учење језика истиче као важан део друштвене, језичке и образовне политике (Савет Европе 2001). Будући да су у фокусу овога рада ученици са израженим плурилингвалним профилем, важно је разумети да је процес усвајања Ј3 различит у односу на процес усвајања Ј2 (Хердина и Џеснер 2002 Сенос и Џеснер 2000, Џеснер 2006, Де Анђелис 2007 и други).

Разлика између усвајања Ј2 и Ј3 огледа се у томе што код усвајања Ј3 сведочимо присуству два (или више) језика уместо само једног претходног знаног језика. Присуство више језика чини процес учења комплекснијим и узрокује квалитативне промене у учењу. О овим променама говори Сенос (2003) наводећи да плурилингвали имају веће искуство у учењу језика и да познају различите вештине и технике учења, затим да поседују развијенију способност примене различитих компензацијских стратегија које помажу да се премосте проблеми у комуникацији, потом да им је метајезичка свест на високом нивоу, као и језичке компетенције, нарочито прагматичка (на пример у процени прикладности исказа на Ј3).

Важне карактеристике вишејезичних говорника разматрају Хердина и Џеснер (2002: 30) и истичу, поред развијене металингвистичке свести (енгл. *metalinguistic awareness*) или комуникативне осетљивости (енгл. *communicative sensibility*) и напредног креативног мишљења (енгл. *creative thinking*), битну особеност вишејезичних говорника која се огледа у њиховој когнитивној способности (енгл. *cognitive competence*) да уче, размишљају, закључују и сл. У наставку аутори објашњавају да приликом учења Ј3 ученик развија нове вештине учења језика (енгл. *language learning skills*), нове вештине управљања језиком (енгл. *language management skills*) и језичке вештине одржавања језика (енгл. *language maintenance skills*). Нове вештине доприносе креирању свести о језику (енгл. *language awareness*), која представља специфичан вид металингвистичке свести, што представља предност коју плурилингвали поседују у односу на монолингвале, а која настаје захваљујући контакту више језика (енгл. *crosslinguistic interaction*).

Металингвистичка свест (Малакоф 1992, у Сафон Јорда 2005: 41) се односи на свест ученика о формалним карактеристикама језика, способност да манипулише језичким структурним карактеристикама, да размишља на апстрактан начин о језику и о његовој

употреби, као и способност ученика да језик третира као објекат мишљења. Бјелисток (2001) такође сматра да плурилингвали испољавају већи степен металингвистичке свести од монолингвала и да несумњиво постоји позитивна корелација између вишејезичности и способности размишљања о језику. Свој став Бјелисток подупире истраживањем Боувија (2000) да извор језичког знања није само L1 већ и сви остали језици и знања које говорник поседује.

Истраживачи Хердина и Џеснер (2002) су творци теорије о динамичком моделу вишејезичности (енгл. *dynamic model of multilingualism*) која пружа одговор на нека од битних питања о феномену усвајања J3. Теорија је настала као супротност линеарном моделу учења језика, по коме се дефинише јасан почетак, нивои и крај процеса учења, без обзира на особине ученика или на претходно усвојене језике. Насупрот њој, динамички модел подразумева међудејство многобројних фактора, међу којима су како језички, тако и друштвени и психолошки. Тачније, реч је о индивидуалном систему који је склон константном мењању и адаптацијама (Хердина и Џеснер 2002: 151). Примећујемо да се динамички модел вишејезичности на овај начин приближава трансјезичкој комуникацији, типу комуникативне активности који језичку праксу плурилингвала третира као јединствени језички репертоар који је стално активан и који се стално мења.

2.2.6. Инференција, трансфер и тестирање хипотезе

Закључци о различитим аспектима непознатог језика могу се доносити на основу различитих знања, тј. на основу претходних знања на циљном језику, вербалног или невербалног контекста, познавања језика уопште и познавања више језика повезаних у мултилингвални систем, што је случај у овом раду где је предмет истраживања употреба когнитивног механизма изношења закључака код плурилингвала.

Према Картону (1971), способност инференције (енгл. *inference*), тј. способност закључивања о непознатом језику на основу познавања неког другог језика, представља један од основних принципа у учењу језика. Такође и Штудер (2009) проучава инференцију и сматра је централним процесом у рецептивним активностима говорника.

Међујезичка инференција и језички трансфер, тј. могућност да се елементи једног језика пренесу у други језик, према Одлину (1989), налазе се у директној зависности. Наиме, способност инференције условљена је тиме колико познатих јединица и структура може плурилингвал да препозна у било ком од језика који припадају његовом вишејезичком репертоару (Бертеле 2011: 193). Заправо, инференција представља механизам који функционише на бази потенцијалног трансфера. Удружени, инференција и трансфер, учествују у стварању динамичког међујезика који је најчешће кратког века, спонтан и са хипотетичком граматичком структуром. Овај процес креирања међујезика представља централну поставку већине модерних теорија о учењу и усвајању страних језика (Гас и Селингер 1994: 6–7), као и полазиште у мултилингвалним методама наставе језика (Мајснер 2001).

Плурилингвали, који имају развијене језичке способности у два и више језика, лакше приступају анализи трећег језика (Сенос 2003). Примера ради, ученик шпанског језика као страног, који је немачко/ енглески билингвал, сусреће се са непознатом шпанском лексичком јединицом *danza* и, у њеном декодирању, примењује инференцију, језички трансфер, а затим тестира своју хипотезу. На основу свог знања циљног језика, изводи правило да се енглеска графема <c> и шпанска <z> изговарају слично, те закључује да <z>

у *danza* потпада под исто правило. Шпанска јединица *danza* подсећа га на енглеску *dance*, а затим проналази аналогне облике који сведоче у корист његове претпоставке, тј. шпански еквивалент за енгл. *terrace* /'terəs/ је *terraza* /terraθa/. Поред тога, проналази у немачком језику графему <z> у *tanzen*, тј. у лексичком еквиваленту за шпански *danza*, као и у италијанском језику идентични облик *danza*, те закључује да је вероватно одговарајући облик за шпански *danza* енглески *dance* (в. Табела 1 и поглавље 4.4.1. Батокљун).

Табела 1. Лексичка јединица *danza* из активности препознавања речи илуструје три типа инференције у контексту учења језика (прилагођено према Еко 1984: 42).

DEDUCTION	INDUCTION	ABDUCTION
RULE	RULE	The knowledge of RULE
English /C/=Spanish/S/, /C/, /Z/	Interlinguistic correspondence [S]=[S], [θ]	English /C/ and Spanish /Z/ are pronounced alike
↓	↑	↓
CASE	CASE	CASE
Spanish DANZA falls under this rule	[DANS] - [DANθA] is a case like this	I speculate that Z in DANZA is a case of a general sound low
↓	↑	↓
RESULT	RESULT	RESULT
DANZA=DANCE	English DANCE [DANS] English [S] corresponds to Spanish [S] or [θ]	DANZA reminds me of DANCE... The same case I have in English TERRACE /'terəs/ and Spanish TERRAZA /terraθa/, I conclude English C is Spanish Z...

Захваљујући контакту више језика, плурилингвали, поред развијене металингвистичке свести и комуникативне осетљивости, имају и развијену когнитивну способност да размишљају и закључују (Хердина и Џеснер 2002). Могуће објашњење за њихову већу ефикасност у решавању задатка препознавања речи у односу на монолингвале и, уопште, у учењу, Бертеле (2011: 192) налази у њиховој способности међујезичке инференције.

Тагард (2006: 28) појам инференција по аналогији (енгл. *analogical inference*) приближава појму абдукција и објашњава на следећи начин: ако предмет X има обележја A и B; и предмет Y обележја A, B; а предмет X још и обележје F, онда ће и предмет Y такође имати обележје F. Другим речима, Тагард (2006) инференцију по аналогији објашњава као метод доделе неког својства одређеном објекту на основу својстава претходно познатих објеката. У нашем примеру, ученик је посредством њему познатог подударана графема у енглеско-шпанском пару *terrace* /'terəs/- *terraza* /terraθa/ закључио да енглеска графема <c>, поред знаних својстава у шпанском <s> и <θ>, може имати и својство <z>.

С друге стране, Бертеле (2011: 195), способност ученика да интуитивно размишља, назива међујезичком абдукцијом (енгл. *interlingual abduction*). Другим речима, способност

ученика да брзо и без свесне контроле закључи повезаност између шпанског *danza* и немачког *tanzen*, представља пример међујезичке абдукције.

Управо овај начин расуђивања, механичко и брзо, описује психолог Данијел Канеман (2011: 19-91). Наиме, Канеман истражује однос интуиције и рационалног размишљања и особине које покрећу људско размишљање у циљу доношења одлуке. С тим у вези, Канеман (2011: 21) сматра да постоје два одвојена и међусобно повезана система у природи људског размишљања. Први је онај непосредни и интуитивни део мозга, систем брзог размишљање (енгл. *fast thinking*), у коме се аутоматски и без много размишљања доноси закључак (у нашем примеру ученик у трену успоставља везу између *danza* и *tanzen*). Други систем, за разлику од првог, јесте контрола размишљања, назива се споро размишљање (енгл. *slow thinking*) и представља процес свесне природе у коме је потребно уложити одређени ментални напор и труд да би се дошло до закључка (у нашем примеру ученик анализира могућа правила која познаје на основу знања из свог целокупног језичког репертоара).

Према Канеману (2011: 191) важно је разумети да су оба ова система, и брзи и спори, неопходни за сложени процес размишљања, да заправо први систем представља основу коју користи други у циљу доношења закључака. Са становишта овог рада, издвајамо два битна резултата Канемановог истраживања. Први говори о томе да брзи, тј. аутоматски систем размишљања, може бити програмиран од стране спорог система тако што ће му се мобилисати пажња на одређене обрасце или елементе који се траже (као у нашем примеру графема <z>). Други резултат Канемановог истраживања има директне импликације на наш рад јер износи да је адекватним тренингом о интуитивном расуђивању могуће постићи квалитетније закључивање (у овом раду обука циљне групе у циљу активације абдуктивног резоновања и ефикасног доношења закључка).

2.2.7. Абдукција (енгл. *abduction*)

Као што је већ изнесено у уводном делу овог излагања, крајем 19. века амерички филозоф Чарлс Сандерс Пирс (1992, 1998) увео је појам абдукција у модерну логику. Том приликом објаснио је да у оквиру методе закључивања постоје три процеса, односно *абдукција* или изношење хипотезе о појави, *дедукција* која представља ефекат или последицу настале хипотезе и *индукција*, поступак којим тестирамо хипотезу. Конкретније је овај филозоф абдукцију описао као појам који се односи на тумачење одређене појаве на основу претпоставке о самој појави, тј. синтезу претходних знања и нових сазнања на основу којих се ствара одређена претпоставка, чиме се овај метод закључивања изједначава са постуком нагађања. У том смислу, и Бертеле износи да је Пирс проучавао менталне операције погађања (енгл. *guessing*), а да је абдукцију описао као процес формирања хипотезе која објашњава појаву (енгл. *forming an explanatory hypothesis*) (Бертеле 2011: 194).

Уопште, абдукција је феномен раширен у свакодневној пракси. Понекад је наше ослањање на абдуктивно закључивање јасно уочљиво, с друге стране, често је реч о аутоматизованој и рутинској радња коју готово да не уочавамо. У Станфордској енциклопедији филозофије (<https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>) говори се о раширеној улози абдуктивног метода у свакодневној језичкој интеракцији. Неретко долазимо у прилику да се запитамо шта је говорник хтео да каже неким својим исказом. У популарној терминологији постоји идиом „шта је писац хтео да каже” који прецизно осликава ситуацију у којој се нашао слушалац. Декодирање таквог нејасног исказа јесте

пример абдуктивног закључивања, односно ради се о нагађању најбољег објашњења за оно шта је и зашто је говорник нешто рекао.

О абдукцији је, такође, размишљао и Умберто Еко (1984, у Бертеле 2011: 194) који сматра да овај метод закључивања представља смели покушај разматрања могућих правила која би објаснила значење означитеља, у овом раду речи.

Такође и Тагард (2006) проучава когнитивне механизме и процес стварања хипотезе, те закључује да је основни задатак сваког научног размишљања да осмисли хипотезу која објашњава резултате неког посматрања или експеримента. Абдуктивно размишљање Тагард ближе описује (2006: 200) као размишљање које почиње неком изненађујућом и занимљивом чињеницом која, као таква, тражи да буде објашњена, а затим да се, на основу неке познате или тзв. позадинске информације, наслути објашњење о узроку те занимљиве појаве.

С друге стране, Тагард (2006: 66) наглашава емотивну природу доношења одлука. Наиме, за многе људе одлука представља резултат емотивне реакције на дату ситуацију, а не производ когнитивних разматрања, због чега је јасна склоност ка опцији везаној за позитивне емоције. Уколико се приликом сусрета са непознатим неке особине или структуре (у нашем случају лексичка јединица или њен део) намећу као познате, односно кад можемо да претпоставимо шта је то непознато, говоримо о емотивној кохеренцији (енгл. *emotional coherence*) (Тагард 2006: 66). Емотивна кохеренција претпоставља да на емотивној основи претпоставку прихватимо као истиниту. Другим речима, сваки могући избор у себи садржи одређену емотивну валенцу која је, истовремено, носилац истинитости неке тврдње.

Тагард (2006: 69) елаборира и социјални механизам у преносу емоција, који може имати одлучујући фактор у друштвеном окружењу, које је у нашем случају учионица. Ако је доношење одлука инхерентно емотивно, доношење одлука у групи ће захтевати једну врсту емотивног консензуса где чланови групе деле слично позитивно и негативно осећање поводом различитих активности и циљева.

Тагард (2006: 127), исто тако, скреће пажњу и да афекат утиче на наше когнитивне стратегије. Људи у лошем расположењу склонији су да преиспитују и анализирају чињенице. Срећа нас чини више зависним од социјалних стереотипа, а тужни људи мање зависе од негативних стереотипа. У том контексту, ако су ученици лоше расположени, могли би више да се позабаве одлукама, односно да буду детаљнији, тј. да примене процес спорог размишљања у доношењу одлука по Канеману (2011). С друге стране, весели ученици доносе површне и брзоплете одлуке, склонији су интуитивном закључивању, тј систему брзог размишљања (Канеман 2011).

2.2.8. Абдуктивно резонување и учење вокабулара

Три начина резонувања, абдуктивно, дедуктивно и индуктивно, присутна су и у процесу учења страног језика (Јовановић & Зечевић Крнета 2012). Када се ученик нпр. сусретне са новом лексичком јединицом, он прво прави хипотезу о њеном значењу и евентуалним функцијама, тј. претпоставља шта би та реч могла да значи – ради се о абдуктивном закључивању. Затим ученик изводи претпоставке о контексту у који би овај вокабулар могао да се укључи – улазимо у поље дедуктивног закључивања. На крају, кроз употребу вокабулара кроз различите примере, хипотеза се потврђује или одбацује – и реч је о индуктивном резонувању. Другим речима, у ситуацији када је ученик изложен непознатом вокабулару, он користи своје претходно стечено знање из тог језика, такође тражи сличност

са својим матерњим или неким другим страним језиком, у покушају да себи објасни значење нове лексеме. У овом случају, абдуктивно размишљање представља метод логичког закључивања у чијој основи је стварање хипотезе о значењу и функцији непознатог, као и односу са познатим вокабуларом. Ради се о когнитивној способности ученика да закључи, односно да наслути и погоди, те тако себи објасни непознату чињеницу.

Језици почивају на организовању форме и организовању значења. У зависности од приступа обради језичког материјала, зависи шта ће се прво обрађивати, форма или значење (нпр. комуникативан приступ полази од значења ка форми, традиционални од форме ка значењу). Када је Хакан Рингбом (2007) истраживао међујезичке сличности, истакао је да сличност у језицима може бити или по форми, или по значењу, односно функцији. Поред тога, истакао је да сличност по форми битно олакшава разумевање, те је закључио, да логично следи, да потрага за сличностима представља основ учења. Ради се, заправо, о позитивном језичком трансферу о коме је било више речи у одељку 2.2.3. Рингбом (2007) сматра да процес учење почиње од сличности, а потом се траже разлике које су секундарне. Прецизније објашњено, у процесу учења постоји један природан и спонтан механизам који прво подразумева успостављање односа између новог задатка и онога што већ имамо у уму. Ако успостављање везе није могуће, односно ако нема сличности, тек се онда, по Рингбому (2007), прелази на оно што је различито. На идентичан начин функционише и абдуктивно размишљање, тражи се сличност између облика јединица да би се разумео садржај поруке.

2.3. Проспекција, антиципација и учење

Појаве које су у вези са психичким животом, и које истражује психологија као наука (Жиропађа 2016: 12), могу се поделити на когнитивне или сазнајне (учење, памћење, опажање, интелигенција, мишљење и др.), емотивне или осећајне (осећај пријатности, непријатности, гнев, изненађење, темперамент и др.) и мотивационе (елементарни, лични, социјални мотиви, жеље, свесне намере и др.). Психолошке појаве које су у средишту нашег занимања припадају когнитивном типу активности човека. Прецизније, циљ овог истраживања је да објасни менталне процесе код ученика страног језика који воде ка доношењу закључка о некој појави у домену страног језика, а затим и до учења. На овом месту ћемо покушати да дамо неке од одговора на одређена питања која се намећу у овом раду у односу на постојеће теоријске принципе у психологији као научној дисциплини.

Током историје постојања психологије, постојале су разне теоријске оријентације у оквиру ове науке и у њима су забележена различита тумачења за појаве које се доводе у везу са когнитивним процесима човековог ума. Заједничка особина тих психолошких праваца и школа, коју је важно истаћи у контексту нашег истраживања, јесте настојање истраживача да памћење и учење, као когнитивне психолошке појаве, објасне путем ослањања на прошла или садашња човекова деловања, или на комбинацију ових временских перспектива (Селигман и други 2016: X). Тако, примера ради, бихевиоризам из друге деценије прошлог века, негује теорију да је учење аутоматизован и несвестан процес до кога се долази претходно стеченим искуством (Жиропађа 2016: 20-23). Исто и правац назван гештALT, настао у слично време, а који и данас има присталице, заступа став да се учење заснива на искуству (са напоменом да је за присталице овог правца ефикасно само

оно учење које почива на разумевању и холистичком приступу проблему)⁹ (Жиропађа 2016: 18-20). Треба споменути и когнитивизам из друге половине 20. века, важну теоријску оријентацију с тачке гледишта овог истраживања, која, између осталог, настоји да пружи одговоре на питања како људи опажају, како усвајају информацију, како праве избор, како користе прошло и садашње искуство у циљу доношења закључака и сл. С друге стране, когнитивизам, запоставља друштвену условљеност психичких појава (Бадлеј 1999) што је у супротности са становиштем које се следи у овом раду будући да негујемо уверење да је језик друштвени феномен (в. поглавље 3.2.1. Студија случаја и Бронфенбренови нивои окружења). У контексту релевантности утицаја друштвене средине на психолошке способности човека издвојили бисмо конструктивизам (Ормрод 2012), међутим, и овај правац испољава извесна ограничења јер се лимитира само на дати тренутак и на формални контекст.

Коначно, испитивања новијег датума (Селигман 2013, Ленс 2012) доносе заокрет у разумевању психичких појава. Иновација је формирање концепта који је оријентисан ка будућности и који има велику улогу у мотивацији. Нови концепт се дефинише као антиципација (енгл. *anticipation*), тј. способност предвиђања будућих циљева (Селигман и други 2016). Наиме, група научника окупљена око професора Селигмана (2016), проучава функционисање човековог ума и долази до закључка да је његово основно својство способност предвиђања, тј. стварање представе и суда о нечему што тек долази. На тим основама се формулише научна теорију о проспекцији (енгл. *prospction*) (Селигман и други 2016: X), која, несумњиво, прави битан помак у опису, објашњењу, предвиђању и контроли психолошких појава. Другим речима, термин проспекција постаје индикатор за ментални процес пројекције и евалуације будућих могућности у коме настала пројекција уобличује мисли и детерминише деловање. Овај принцип временске пројекције на будућност, као вид могуће пројекције властитог ја у некој ситуацији која долази, налазимо и код Дерњеја (2009) који ту способност посматра као обележје саморегулације процеса учења и који га сугерише у својој теорији о учењу језика.

Према Селигману (2016), проспекција је свеприсутна карактеристика људског ума која се односи на способност предвиђања и процену могуће будућности. Она може да обухвати планирање, предвиђање, хипотетичко закључивање, замишљање, сањарење. Постоји разлика између перцепције и проспекције. Процес перцепције је више самогенерисање информације коју већ знамо него примање непознате информације, док се проспекција фокусира на неку неочекивану и изненађујућу информацију.

Ако упоредимо објашњење менталног процеса проспекције које је дао Раилтон (2016, у Селигман и други 2016: 5-6), један од Селигманових сарадника, и Тагардово (2006: 200) тумачење процеса абдуктивног резоновања, увидећемо сличности у схватању когнитивних појава којима се ови аутори баве. Заправо, као што Раилтон објашњава проспекцију – фокус је на нечему необичном и неочекиваном, тако и Тагард наводи да нека изненађујућа и занимљива информација активира механизам абдуктивног размишљања. Зачујујућа информација условљава објашњење, изискује да се о њој размисли, те се закључак о њој доноси на основу неке познате или тзв. *позадинске информације*, како је Тагард назива (енгл. *background information*). Раилтон (2016, у Селигман и други 2016: 5-6)

⁹ Важност примене холистичког приступа, у коме природа целине детерминише карактеристике њених компоненти, а квалитет деловања је одређен целином у којој је уклопљен, налазимо код Дерњеја (2005) и других психолингвиста који испитују утицај индивидуалних разлика ученика на процес учења.

Тагардову позадинску информацију назива *прошлим искуством* (енгл. *past experience*) и наглашава да је ментална елаборација прошлог искуства, тј. позадинске информације, неопходна за процес успешног предвиђања и решавања проблема. Појава описана терминима позадинска информација или прошло искуство представља управо онај фактор на који се лингвисти, као што су Џеснер (1999), Каминс (2000), Сенос (2003), Де Анђелис (2007) и други, ослањају када говоре о когнитивној предности особа које имају способност да користе плурилингвални и плурикултурни репертоар и које поседују плурилингвално разумевање.

Способност проспекције значајно обликује људски когнитивни, афективни и мотивациони систем. Ефекти проспекције су значајни за тренутну спознају, емоције, мотивацију и понашање, тако да је централна теза Селигманове (2016) теорије да човек учи тако што непрекидно преправља своја сећања и замишља будуће могућности. Основне психолошке способности човека, као што су језик и резонување, резултат су когнитивне способности проспекције. У којој мери и колико добро је човек способан да направи менталне репрезентације и процене о могућим будућностима, треба да буде препознато као основа у овој области психолошке науке. У сагласности са овом тезом налази се и Дерњејева (2005) теорија о учењу и мотивацији као пројекција ученика о могућем ја у будућности.

Раилтон (2016, у Селигман и други 2016: 6) истражује и феномен антиципације (енгл. *anticipation*) и пита се да ли је неопходно прошло искуство да би се на задовољавајући начин предвидело неко будуће испољавање, те закључује да је прошло искуство врло важно. Међутим, наша сећања се „ретуширају” у сталној интеракцији са текућом мишљу и искуством. У том смислу, Раилтон сматра да је антиципација основа за ефикасно учење.

Очекивања (енгл. *expectations*) служе као „хипотеза” о свету око нас, а наш перцептивни систем је дизајниран да пројектује ту хипотезу и да детектује грешке. У случају да тренутни пријемни инпут није у складу са очекивањем, ствара се негативни „фидбек” и надграђује се актуелни перцептивни инпут. Искуство је, стога, експеримент, док грешке служе као сигнали за учење. Ова импликација је фундаментална за модерну формалну теорију учења. Према Селигману и сарадницима (2016: 8), формирање очекивања у систему перцепције има двоструку улогу: прво, очекивања су кључ за успешно кодирање долазне информације и, друго, она су неопходна за ефикасно учење декодиране информације.

Пример за функционисање система у коме постоје очекивања налазимо код успешних ученика. Такви ученици започињу задатак са одређеним идејама шта би могло да се очекује у току израде задатка, шта долази након завршеног посла, а затим користе повратну информацију за процену колико добро се њихово тренутно искуство поклапа са оним што се очекује. Ако постоји подударње између очекивања и искуства које већ имају, оно ће преобликовати њихове будуће идеје у неко ново искуство. Очекивања су саставни део покушаја (енгл. *trial*), а грешке (енгл. *error*) су могући део очекивања. Раилтон (2016, у Селигман и други 2016: 6- 8), такође, подсећа и на важност друштвене природе учења (енгл. *social learning*), односно на основу искуства и понашања других, као и у интеракцији са другима, што је врло важно са становишта овог истраживања у чијем фокусу је развој лексичке компетенције ученика у формалном окружењу.

Поред тога, Раилтон (2016, у Селигман и други 2016) сматра да је људска меморија динамичан систем, склон променама и адаптацији. Присећање неке раније епизоде у новом контексту може довести до формирања нове информације која ће бити неприметно убачена у меморију. Битно је да из меморије нешто може бити извучено, а онда и предефинисано.

Главна особина меморије је да има позитиван допринос нечијој способности да суочава садашњост са прошлошћу. На тај начин се у људском уму непрекидно одиграва процес обогаћивања и реорганизовања меморије, извлачења информација из једног и употреба у другом контексту, кориговање прошлости уз помоћ перцепције. „Оперативна меморија није статична архива већ једна динамична и повезана база података која подржава ажурирање записа и пројектовање и процену нових могућности у новим подешавањима”¹⁰ (Раилтон 2016, у Селигман и други 2016: 15).

Раилтон (2016, у Селигман и други 2016: 35-87) издваја три кључна елемента за теорију о проспекцији и проспективну психологију:

1. *Интуиција* (енгл. *intuition*). Стање ума у коме без размишљања, спонтано, најчешће брзо, доносимо одлуку која нас често изненади. То стање се често назива „осећај” или „инстинктивни одговор”. Тагард (2006: 22) код абдуктивног резоновања такође истиче важност интуитивне процене у доношењу коначног суда, као и Канеман (2011: 21) који интуитивни, аутоматски одговор назива системом брзог размишљања.

2. *Осећања* (енгл. *affect*). Емотивни или афективни систем је константно активан и непрестано се бави оцењивањем алтернатива и њиховом селекцијом. Такође, Тагард (2006: 127) скреће пажњу на то да афекат утиче на когницију, у смислу да су расположене особе склоне да донесу брзоплете и интуитивне закључке. И супротно, нерасположене особе анализирају могућа правила пре доношења суда о нечему, односно склона су примени спорог система размишљања (Канеман 2011: 21).

3. *Информација* (енгл. *information*) представља скуп повезаних података, тј. информативни систем чија природа је активна и динамична. Прилажу се све информације које се поседују и континуирано ажурирају и реконструишу као одговор на властито искуство и искуство других у циљу брзог реаговања на новонасталу ситуацију. Елемент активног и динамичног информативног система у складу је са концептом трансјезичке комуникације у коме се језик схвата као производ друштвених активности људи (Пеникук 2010), док сам вид комуникативне активности представља скуп оригиналних, сложених и међусобно повезаних дискурзивних пракси које не припадају одређеном језику, већ представљају комплетан језички репертоар датог говорника (Гарсија 2009а: 44) и најефикаснији начин да се оствари комуникација (Гарсија и Веј 2014).

2.4. Индивидуалне разлике у учењу страних језика

Индивидуалне разлике покривају широк спектар особина и понашања ученика и сматрају се фактором који је од одлучујућег утицаја на процес учења (в. Гарднер 1985, Шамо и Рубин 1994, Елис 2015, Дерњеј 2005, Скехан 2008). Дерњеј (2005: 6) износи да су различите индивидуалне особине основни узрок зашто су једни ученици ефикаснији од других, односно, да су разлике у постигнућима ученика последица њихових индивидуалних разлика. У овом раду изражавамо сагласност са оваквим Дерњејевим уверењем што се рефлектују у избору истраживачког методолошког поступка у коме негујемо принцип упознавања са сваком од испитаника, као и праћења и анализе њихових језичких и других реакција.

¹⁰ A memory made for doing will not be a static archive but a dynamic relational database, which permits updating records and projecting and evaluating new possibilities in new settings.

Индивидуалне разлике које Дерњеј (2005: 7) издваја су личност (енгл. *personality*), способност (енгл. *ability*), мотивација (енгл. *motivation*) и стратегије у учењу (енгл. *learning strategies*).

Психолошки чиниоци који утичу на процес усвајања језика традиционално се деле на три типа фактора: когнитивне, конативне и афективне (Елис 2015: 50). Когнитивни су они који утичу на обраду, складиштење и повраћај информације. Конативни фактори утичу на способност ученика да успостави циљ и одржи напор у његовом постизању. Афективни фактор представља позитивни или негативни став о одређеном феномену.

2.4.1. Мотивација у учењу

У теорији о настави и учењу страних језика, кључни конативни фактор је мотивација. Мотивација у учењу страног језика, према Елису (2015: 51), представља синтезу следећих елемената: повод ученика да учи, његов уложен напор и утицај на даље учење. Област социјалне психологије негује полазиште да мотивација ученика зависи од његовог става према циљном језику и његовој друштвеној средини (Гарднер 2001). Она такође укључује и контекст учења, на пример учеников став према наставнику и образовној институцији. С друге стране, област когнитивне психологије уводи дихотомију унутрашње и спољашње мотивације у учењу језика (Дерњеј 2005). Унутрашња се односи на жељу за новим знањима, задовољство у постизању резултата, уживање у извођењу задатака, док се спољашња односи на акције спроведене у циљу постизања неког задатка. У атрибутивној психолошкој теорији, мотивација се види као објашњење које ученик приписује свом напретку у учењу. Субјективни разлози које ученик приписује својим прошлим успесима или поразима уобличују његову мотивацију за предузимање даљих акција (Дерњеј 2005: 79).

Савремена психологија и лингвистичка теорија посматра мотивацију као процес који карактерише динамичка природа (Дерњеј и Ото 1998). У том процесу могуће је разликовати три фазе (Елис 2015: 62-63). Прва је преакциона или фаза избора мотивације, која подразумева постављање циљева и прављење плана акција. Друга је фаза акције и егзекуције у којој ученици започињу имплементацију свог плана и стратегија у циљу постизања циља. Трећа фаза је пост-акциона и у њој ученик обрађује резултате настале предузетим акцијама и формира своје ставове о успеху или неуспеху акционог плана. У току ове фазе долази до важног момента у учениковом размишљању, где он доноси закључке о евентуалним изменама у стратегијама које би обезбедиле боље резултате у будућности. Важан моменат у формалном образовању је динамична карактеристика мотивације и мотивација као чин комуникације (Ушиода 2009), јер у учионици мотивација настаје и одржава се у међусобној интеракцији ученика, где они врше утицај један на другог, појединачно или у оквиру групе, у обављању одређеног задатака.

Напокон, Дерњеј (2009) сугерише нову теорију мотивације у учењу језика. У основи ове теорије су да мотивација не настаје када се ученик идентификује са било којим говорником циљног језика, већ са неким будућим, односно могућим самим собом. Ова теорија је заправо пројекција ученика о будућој ситуацији у којој он говори циљни језик, његовом веровању у способност да испуни циљ и пријатном осећању у процесу његовог испуњавања. Можемо да приметимо да је Дерњејева теорија о мотивацији као пројекцији ученика у будућности у сагласности са Селигмановом (2016) психолошком теоријом о проспекцији као предвиђању и стварању представе о нечему што тек долази.

Неуропсихологија усвајања језика проучава мотивацију ученика и тражи одговоре на питања на који начин су повезани ментални процеси који учествују у учењу језика са активношћу мозга. Занимљиво је да се у оквиру овог истраживачког приступа указује на препознавање међусобних веза између емоција и когниције. Према Шумановој (1997) неуробиолошкој теорији, веза између емоција и спознаје заснива се на појму састављеном од две активности: оцене стимуланса (енгл. *stimulus appraisal*) и менталне хране (енгл. *mental foraging*) (Елис 2015: 72). Ученик оцењује стимулансе у погледу њихове свежине, пријатности, потребе и значаја за постизање циља у односу на своју способност да их изведе, да ли су у складу са друштвеним и личним вредностима и сл. Добијене оцене стимуланса ученик чува у својој меморији. „Ментална храна” представља потрагу за знањем и она, по Шуману, укључује исте неуронске механизме, као и физиолошка потреба за храном. Најзад, ученици су расположени према „менталној храни” само ако су у својој меморији сачували пријатне оцене о стимулансима. Из ове перспективе, учење и мотивација се преплићу, директно су условљени, те се не може направити јасна разлика између когнитивне и афективне меморије ученика.

Такође не треба заборавити да постоји директна веза између памћења и мотивације. Веза је очигледна у случају када се успешно присетимо неке речи и тада је велика вероватноћа да ће та реч бити и запамћена (Грабе и Столер у Коади и Хакин 1997).

2.4.2. Стратегије у учењу језика

Уназад више деценија стратегије у учењу привлаче пажњу разних научника који настоје да их опишу и да их ближе објасне. Међу стратегијама у учењу најчешће су истраживане оне која се баве учењем страних језика¹¹.

Међу раним радовима о стратегијама у учењу језика издвајају се они као што је рад америчке научнице, педагога и антрополога Џоане Рубин (1975), а затим испитивања лингвистичких теоретичара и практичара као што су Стерн (1975), Наиман (1978), Вонг-Филмор (1979), Тароне (1989) и други. Уопштено гледано, занимање за стратегије у учењу страних језика креће осамдесетих година прошлог века у оквиру когнитивног приступа у учењу језика (енгл. *The Cognitive Academic Language Learning Approach*) и међу истакнутијим ауторима који су се бавили стратегијама у учењу били су О’Мали и Шамо (1990), Коен (1998), Шмит (1999), Елис (1999), Оксфорд (1999), Дерњеј (2005) и други.

Међутим, међу ауторима не постоји слагање о једној, општеприхваћеној дефиницији појма стратегија у учењу која би задовољила све критеријуме сваког од истраживача у овој области. Ричард и Шмит (2010: 559) у *Логмановом речнику наставе језика и примењене лингвистике*, полазе од ширег значење самог појма, те стратегије виде као процедуре или кораке који се предузимају у одређеној активности, а које служе да би се постигао одређени циљ. У сагласности са овом терминолошком интерпретацијом, исти аутори стратегије у учењу језика објашњавају као, најчешће, намерно понашање које ученик активира са намером постизања одређеног циља у учењу (Ричард и Шмит 2010: 331).

Фактор свесног понашања налазимо и код аутора Шамо (1987 у Елис 1994: 531) који наводи да се стратегије у учењу другачије могу описати као технике или намерне радње

¹¹ Занимљив податак за нека даља истраживања износе Шамо и Купер (1989) који указују да се стратегије више користе у учењу једног језика, нпр. немачког и француског, него у случају другог језика, нпр. шпанског.

којима ученик приступа у циљу олакшаног учење и памћење језика. Истовремено, ауторка Рубин (1987 у Елис 1994: 532) сматра да стратегије директно утичу на процес учења и да доприносе развоју језичког система који ученик изграђује. Елис (1994: 529-531) пак верује да су стратегије у учењу менталне активности које су у вези са неком специфичном фазом учења или са целокупним процесом усвајања и употребе језика и објашњава да, када примењује стратегије у учењу, ученик улаже свестан напор и испољава особине као што се решеност и воља да нешто научи. Елис (1994: 532-533) наводи и неке од основних карактеристика стратегија у учењу страних језика: да се користе за превазилажење неких конкретних препрека насталих у учењу; да се могу примењивати и у учењу матерњег језика; да неке од њих директно, а друге индиректно утичу на учење; да је оне, које представљају конкретне активности, могуће директно посматрати, док је друге, које представљају менталне активности, могуће посматрати на индиректни начин; да су стратегије разноврсне; да су условљене различитим факторима итд.

Једну од најобухватнијих дефиниција стратегија у учењу дала је Ребека Оксфорд (1990: 7-8). Оксфорд описује стратегије као планске и свесне операције које ученик користи како би усвојио, ускладиштио, запамтио и употребио нову информацију, док је циљ оваквих поступака лакше, брже, пријатније, усмереније и ефикасније учење, као и учење применљиво на нове ситуације. Битна карактеристика ове дефиниције је и та што ауторка говори о важности емоција које ученик испољава у вези са учењем и самим предметом учења. О важности утицаја афективних фактора на процес учења нешто касније истражује и стручњак у области едукативне психологије, Клер Вајнстајн (2000: 727) која сматра да стратегије обухватају све мисли, понашања, веровања и емоције које олакшавају усвајање и разумевање нових знања.

Поред настојања да појам прецизно опишу, истраживачи усмеравају своју пажњу на две главне истраживачке области. Прва су фактори који утичу на примену и избор стратегија у учењу, а друга област је њихова класификација.

2.4.2.1. Фактори који утичу на стратегије

Стратегије у учењу традиционално су повезане са сфером у психолошким истраживањима која за предмет имају испитивање индивидуалних разлика појединаца (енгл. *individual differences*). Циљ оваквих истраживања је разумевање опште природе људског ума и јединствености индивидуалног ума (Дерњеј 2005: 14). Као што термин упућује, индивидуалне разлике представљају било које особине које једну особу одвајају од друге као различиту јединку и описују је као јединствено људско биће (Дерњеј 2005: 3).

Иако су стратегије у учењу и стилови учења два врло блиска феномена, треба правити разлику између ова два појма (Шмек 1988). Силови учења представљају индивидуалне разлике у начину обраде неке информације, на пример, неки ученици се радије одлучују за визуелни инпут, а други за аудиторни. Насупрот томе, стратегије су општи приступи у учењу, оне се могу демонстрирати и о њима ученици могу да добију инструкције. У том смислу, предмет испитивања у овом раду је група ученика која је добила инструкције о развоју и примени стратегије абдуктивног резоновања.

Стратегије које су првобитно привукле пажњу истраживача су оне које користе успешнији ученици будући да они остварују боље резултате у учењу. Група научника (Нејман, Фрухлих, Штерн, Тодеско 1978) издвојила је неке факторе присутне код успешнијих ученика, као што су активан приступ у учењу, обраћање пажње на форму и

значање, свест о процесу учења, свест о комуникацији, флексибилни став у избору стратегија и друге. Идеја о већој ефикасности стратегија у учењу код успешнијих ученика брзо је напуштена, највише из разлога што се међу утицајним факторима нису нашли они који су круцијални за опис индивидуалних разлика међу ученицима. Како Елис (1994: 471-529) наводи, фактори као што су ставови о језику, мотивација и језичка анксиозност, заправо су они који дају увид у комплетну слику о учениковој индивидуалној личности.

Шамо и Рубин (1994: 772) долазе до закључка да успех у примени стратегије зависи од нивоа знања конкретног језика, од самог задатка, општих знања, контекста у коме се изводи учење, од циљног језика и од карактеристика самог ученика. Оксфорд (1996) стратегије доводи у везу са културним пореклом ученика: на пример, неким народима су више својствене традиционалне стратегије меморисања граматичких правила, док су другима блискије друштвене стратегије, као што је интеракција са другим особама. С друге стране, емпиријска студија аутора Пикока и Хоа (2003) интригантно скреће пажњу на то да жене радије користе стратегије од мушкараца, посебно друштвене стратегије. Коен (1998) стратегије у учењу види као примере мотивисаног понашања усмереног ка учењу. Дерњеј (2005), између осталог, повезује стратегије и са уверењима ученика (енгл. *learner beliefs*), односно њиховим убеђењем јер сматра да ће ученици радије изабрати ону стратегију за коју верују да представља најприкладнији приступ ка усавршавању њиховог знања језика.

Утицај формалног контекста на процес учења истражује Тјудор (2000: 14). Он види учионицу као динамичну и непредвидиву средину, а ученика као комплексно биће које у учионицу доноси своју јединствену и индивидуалну личност. Дерњеј (2010) нешто касније проширује Тјудоров став о јединственом бићу ученика и сматра да не треба појединачно истраживати сваку индивидуалну разлику код ученика јер су то фактори који се у природним условима непрестано преплићу. Осим тога, Дерњеј (2010: 259) верује да се личност ученика не рефлектује у сабирној суми његових индивидуалних дистинктивних особина, већ је неопходно ученика посматрати у целисти. Стога подвлачи важност теорије динамичких система који негује принцип појединачних фактора, који имају пресудан, али и променљив карактер, међутим, и одлучујући ефекат у креирању личности једног ученика. Према Дерњеју (2010: 274), фактори од којих зависи примена стратегија у учењу односе се на три типа менталних процеса: на когницију, на мотивацију и на емоције.

У сваком случају, постоји тенденција међу истраживачима (Оксфорд 1999, Коен и Дерњеј 2002, Дерњеј 2005) да стратегије о учењу буду саставни део формалног образовања. Овакав приступ у настави, који се негује и у овом раду, има за циљ развијање комуникативних вештина код ученика упоредно са обуком о стратегијама у учењу, као и подизање свести о стиловима учења које ученик преферира, а које припадају ономе што се назива индивидуалним разликама у процесуирању информације. Инструкције о стратегијама, како тврди Дерњеј (2005: 196), представљају корисну алатку за свесно учење и стварају простор за већу стручност, аутономију и саморегулацију ученика.

Хач и Браун (2000: 400) објашњавају да је у наставној пракси, обука о стратегијама, тј. давање инструкција ученицима о стратегијама у учењу, пожељна исто као и свака друга активност која за циљ има да ученику помогне да одређену материју научи. Одлуку о избору стратегије најчешће доноси наставник и она зависи од расположивог времена за наставу и учење, од компоненте језичког знања које треба да се научи, од склоности самог ученика, односно која стратегија је ученику својственија да је научи и да је примени итд. Исти принципи следе се и у овом раду. Циљна група истраживања, тј. ученици који су плурилингвали и чији је језички репертоар погодан тло за примену планиране стратегије,

добијају инструкције како да развију и примене стратегију која се назива абдуктивно резонување.

2.4.2.2. Класификација стратегија

Постоје разне класификације стратегија у учењу. Џоана Рубин (1975) је међу првима направила типологију стратегија у учењу и поделила их на оне које су резултат ученикових психичких карактеристика и стратегије које су когнитивне, комуникативне и друштвене. Неколико година касније, Рубин (1981) је дорадила своју поделу и направила концизну систематизацију на стратегије које *директно* утичу на процес учења, тј. оне које се односе на специфичне ситуације и задатке у настави, и на стратегије које утичу *индиректно*, тј. оне које се тичу организације процеса учења.

Најпознатије таксономије стратегија у учењу проналазимо у два рада настала исте године. Први је резултат заједничког рада двоје аутора О'Мали и Шамо (1990), а други ауторке Оксфорд (1990). Остале радови о класификацији стратегија у учењу које треба споменути дали су Скијан (1989), Макарти (1998), Нејшн (2001), Хулстијн (2009), Павичић Такач (2008), а у нашој средини Радић-Бојанић (2010), Дурбаба (2011) и други.

О'Мали и Шамо поделили су стратегије у учењу на три главне врсте: метакогнитивне (активности ученика у вези са планирањем процеса употребе и учења језика, самоевалуација), когнитивне (манипулација информацијама у циљу усвајања и задржавања информација) и друштвено-емоционалне (међуљудски односи и контрола емоционалних ограничења).

2.4.2.2.1. Класификација стратегија према Ребеки Оксфорд

Најопсежнија и најпрегледнија таксономија до данас резултат је истраживања Ребеке Оксфорд (1990). Оксфорд се ослонила на резултате испитивања ауторке Рубин (1981), односно задржала је њену поделу на две главне групе, директне и индиректне стратегије, и даље развила одговарајуће подгрупе.

Директне стратегије, Оксфорд (1990: 37) објашњава, представљају оне које захтевају менталну обраду језика и које директно уводе циљни језик у употребу. Директне стратегије се деле на меморијске (енгл. *memory strategies*), когнитивне (енгл. *cognitive strategies*) и компензацијске (*compensation strategies*). Свака од ових група директних стратегија на различит начин и у различите сврхе врше менталну обраду језика.

Меморијске стратегије помажу ученику да запамти нову информацију и да је се касније поново сети (Оксфорд 1990: 38-43). Меморијске стратегије подразумевају стратегије стварања менталних веза (енгл. *creating mental linkages*), тј. груписање, коришћење маште, прављење асоцијација, смештање нове речи у контекст; затим употребу слика и звука (енгл. *applying images and sounds*), односно визуализацију нове информације, семантичко мапирање, примену стратегија кључне речи, тј. меморисање нове јединице помоћу успостављања звучних и визуелних веза са познатим јединицама итд, као и понављање информације (енгл. *reviewing*) у пажљиво одређеним временским интервалима, најпре чешћим непосредно након иницијалног учења, а затим у већим интервалима. Циљ стратегије понављања је да се ученик у толикој мери упозна са информацијом да она постане природна и аутоматска. У меморијске спада и употреба физичког одговора (енгл.

using physical response), односно покрета и различитих радњи у циљу олакшаног меморисања.

Когнитивне стратегије, према овој ауторки (Оксфорд 1990: 43-47), основа су у учењу новог језика. Варирају од понављања до анализирања и сумирања израза. Повезује их заједничка улога: манипулација или трансформација циљног језика. Уједно, ова врста стратегије је најпопуларнија међу ученицима. Има их четири типа: вежбање (енгл. *practicing*), примање и слање поруке (енгл. *receiving and sending messages*), анализирање и резонување (енгл. *analyzing and reasoning*) и прављење структура за инпут и аутпут (енгл. *creating structure for input and output*).

Вежбање подразумева понављање, тј. изговарање једне јединице или секвенце више пута, слушање, вежбе изговора, интонације, вежбе регистра, вежба писања; препознавање и употреба формула и образаца, прекомбиновање елемената језика у дуже секвенце; вежба спонтаности у реалном и природном окружењу, затим разговор, читање књиге, слушање текста или писање писама.

Стратегија примања и слања поруке такође је знана као брзо схватање идеје (енгл. *getting the idea quickly*). Она помаже ученицима да лоцирају главну идеју или кључну поруку брзим проласком кроз текст (енгл. *skimming*) или скенирањем. Ова стратегија не подразумева да је неопходно познавање сваке појединачне речи у тексту, као и да је коришћење самог извора информације значајна стратегија, како за разумевање тако и за језичку продукцију. Примена ове стратегије омогућава ученику да искористи предност познавања разних извора информације, да је боље разуме и да пренесе поруку на циљном језику.

Анализирање и резонување следећа је група стратегија у групи когнитивних стратегија. Она ученику помаже да оствари језички трансфер, најчешће из матерњег у страни језик, и да развија међујезик. Ученик закључује дедуктивно, употребљава општа правила и примењује их у новим језичким ситуацијама, пореди елементе језика које зна и који учи – фонеме, лексеме, граматику, затим прави језички трансфер, што му омогућава да разуме и да употреби језик.

Креирање структура за инпут и аутпут подразумева хватање бележака, прављење резимеа или апстракта за дуже штиво, подвлачење и сл.

Стратегија компензације помаже ученику да разуме нов језик и да изнађе начин да га употреби упркос ограничењима у знању (Оксфорд 1990: 47-51). Њеном употребом ученик може да превазиђе различите проблеме настале како у језичкој рецепцији, тако и у језичкој продукцији. Важна особина ових стратегија, нарочито са становишта овог рада, је да њеном применом ученик може да надомести свој неадекватни вокабулар. Две су главне групе компензацијских стратегија: интелигентно нагађање (енгл. *guessing intelligently*) и превазилажење ограничења у говору и писању (енгл. *overcoming limitations in speaking and writing*). Прва група се грана на две подгрупе, тј. на стратегије употребе језичких знакова (енгл. *using linguistic clues*) и на стратегије употребе нејезичких знакова (енгл. *using other clues*).

Код подгрупе стратегије употребе језичких знакова ради се о ослањању на познате елементе матерњег или елементе неког другог знаног језика што ученицима помаже да донесу закључак о облицима или значењу на новом језику. Будући да су учесници у овом истраживању плурилингвали и да показују тенденцију да доносе закључак о циљном језику на основу свог познавања два и више језика, ова врста компензацијске стратегије важна је стратегија у учењу испитаних ученика и представља део шире стратегије о абдуктивном

резонансу која је предмет овог рада. Поред тога, стратегија употребе нејезичких знакова, у коју између осталог улази разумевање контекста, теме, личних односа, структуре текста, као и познавање културе циљног језика и познавање других култура, према Оксфорд (1990: 49-50), битна је стратегија која је, такође, предмет разматрања у овом раду. Наиме, у настојању да се приближе облику или поруци на циљном језика, испитани ученици показују тенденцију да се ослоне на своја посебна и општа знања и тако донесу закључак о нечему за њих новом.

Уопштено говорећи, стратегија нагађања помаже ученику да наслути значење текста иако он не зна све речи од којих се тај текст састоји. Оксфорд (1990: 48) наводи да је нагађање присутно код ученика свих нивоа познавања језика (чак и код изворних говорника). Примера ради, долази до нагађања када је рецепција лоша или је ометена неким фактором, као што је бука, или када говорник/ ученик не познају дату лексичку јединицу, или у случају да јединица носи неко скривено значење и сл. Нагађање, у ствари, представља посебан поступак у обради нове информације, наиме особа тумачи податке користећи непосредно окружење и своје властито животно искуство.

Стратегије компензације у превазилажењу ограничења у говору и писању омогућавају ученицима да произведу израз на новом језику иако њиме не владају. Неке од стратегија које се налазе у оквиру ове групе су прекључивање на матерњи језик (енгл. *switching to the mother tongue*), тражење помоћи нпр. од наставника (енгл. *getting help*), употреба мимике и гестикулације (енгл. *using mime and gesture*), тј. невербалне комуникације.

Поред наведених, постоје и друге врсте компензацијских стратегија, као што је потпуно или делимично избегавање комуникације (енгл. *avoiding communication partially or totally*), бирање теме за разговор (енгл. *selecting the topic*), прилагођавање или приближавање поруке (енгл. *adjusting or approximating the message*), прављење речи (енгл. *coding words*), употреба синонима (енгл. *using synonym*).

За разлику од директних стратегија које представљају менталну обраду језика, индиректне обезбеђују индиректну подршку у учењу језика, и то следећим поступцима: фокусирањем на рад, планирањем активности, разрадом поступака, тражењем могућности за реализацију, контролом анксиозности, унапређењем сарадње са наставником и другим члановима групе, развојем емпатије и сл. Индиректне стратегије се, према Оксфорд (1990), даље деле на метакогнитивне (енгл. *metacognitive strategies*), афективне (енгл. *affective strategies*) и друштвене (енгл. *social strategies*).

Метакогнитивне стратегије представљају помоћ у организацији учења (Оксфорд 1990: 136-140). Поред тога, омогућавају ученику да управља процесом учења тако што се усредсређује на учење, планира га и врши процену свог напредовања. Метакогнитивне стратегије играју важну улогу у успешном учењу. Поред наведених, у метакогнитивне спадају и стратегија успостављања циља и предмета учења, проналажење активности за увежбавање знања (у учионици и ван ње), самоеваулација учења и сл.

Употреба афективних стратегија подразумева успостављање контроле над афективним факторима који утичу на процес учења и који се сматрају одлучујућим за постизање успеха у учењу (Оксфорд 1990: 140-144). Афективни фактори су ученикове емоције, мотивација у учењу, ставови и вредности које он негује. Успешан ученик зна на који начин може да смањи своју анксиозност, примера ради одмором, дубоким дисањем, медитацијом, музиком, смехом, самоохрабривањем. Важан елемент је неговање позитивног става према учењу, промишљено ризиковање, самонаграђивање. Такође, успешан ученик

уме да прати сопствену емоционалну температуру тако што ослушкује своје емоције, прави различите листе за провере, води дневник личног напредовања и разговара са другима о сопственим осећањима.

Друштвене стратегије доприносе регулацији међуљудских односа и помажу ученицима да уче кроз интеракцију са другим (Оксфорд 1990: 144-147). Основа друштвене интеракције је постављање питања (енгл. *asking question*), стратегија која помаже ученику да се приближи другима и да успостави разумевање. Сарадња (енгл. *cooperation*) са вршњацима и искуснијим ученицима имплицира одсуство надметања и осећај припадности одређеној друштвеној групи. Стратегија емпатије (енгл. *empathizing with others*) је неодвојив део друштвених стратегија. Она се негује кроз упознавање са културом циљног језика што упоредо развија однос разумевања и саосећање са другим народима.

2.4.2.2.2. Стратегије у учењу вокабулара

Стратегије у учењу вокабулара представљају спецификацију општих стратегија (меморијских, когнитивних, друштвених итд.) које имају за циљ идентификацију и категоризацију стратегија које експлицитно служе за учење и памћење вокабулара.

Као што је наведено у претходном одељку, до систематичних испитивања стратегија у учењу долази седамдесетих година прошлог века и оне, заправо, представљају резултат емпиријских закључака практичара у настави да успех у учења језика зависи у великој мери од труда уложеног у тај процес (Венден и Рубин 1987, О'Мали и Шамо 1990, Оксфорд 1990). У исто време, лексички приступ у настави вокабулара (Луис 1999) уводи идеју да је вокабулар одлучујући фактор за успешну комуникацију и да сваки наставни програм треба да садржи максимално корисну лексику. Такође и ученици истичу да је вокабулар битан део језичког знања, примера ради Шмит (1997: 202) наводи ауторку Хорвиц (1987) и резултат њеног истраживања које сведочи да ученици најчешће свесно и намерно примењују стратегије које се односе на учење лексике. Да подсетимо, у увом раду се истражује утицај специфичне, тј. абдуктивне стратегије у учењу вокабулара страног језика.

Најпознатије класификације стратегија у учењу вокабулара дали су Пол Нејшн (2001), Анита Секмен (1997) и Норберт Шмит (1997). Најисцрпнија и најпрегледнија међу њима је Шмитова класификација. Она се, према ауторовом казивању (Шмит 1997: 204), ослања на следеће радове: Бјелисток (1981), О'Мали и Шамо (1990), Штофер (1995), Кук и Мајер (1983), Нејшн (1990). Такође и на емпиријска испитивања стратегија у учењу које су користили његови ученици у Јапану, као и на разговоре са колегама практичарима у настави.

Шмит (1997: 207-208) издваја педесет и осам стратегија које дели у две главне групе. У првој групи су стратегије откривања (енгл. *discovery strategies*) помоћу којих ученик самостално открива значење нових речи користећи своје знање, контекстуалне знаке и доступне изворе. У другој су стратегије консолидације (енгл. *consolidation strategies*), вежбе кроз употребу и интеракцију.

У оквиру стратегија откривања, Шмит је уврстио стратегије детерминације (енгл. *determination strategies*) и друштвене стратегије (енгл. *social strategies*). Са становишта овог рада, битне су детерминационе стратегије јер оне подразумевају све оно што обухвата термин абдуктивног резонувања, тј. способност да се изнесе закључак о облику и значењу лексичких јединица. Наиме, када је ученицима реч непозната, они нагађају на основу свог знања о структури језика – анализирају врсту речи, корен и афиксе, ослањају се на контекст

у који је реч смештена, траже сродне облике у матерњем или неком другом званом језику, траже помоћ у референтним материјалима или од некога другог. На тај начин могуће је да препознају део нове јединице и да стекну наговештај о облику или значењу нове информације.

Када је о когнатима реч, Шмит (1997: 209) верује да они могу бити одличан начин да се погоди значење нове јединице, али и да се она запамти, што је принцип који се следи и у овом раду. Међутим, за нагађање из контекста, неопходно је да ученик поседује извесни ниво језичког знања и способност да исправно дешифрује ортографски облик нове јединице. Шмит објашњава да се контекст не односи само на писани део текста, већ и шире, на све што прати тај текст, као што су на пример слике. Када је реч о контексту говорног текста, од помоћи у тумачењу могу да буду невербални комуникацијски знаци (интонација, тон, гестикација и сл.).

Други начин за откривање значења нове информације према Шмиту (1997: 210) односи се на примену друштвене стратегије, која у суштини значи тражење помоћи од наставника, превод речи на матерњи језик ученика, давање синонима, парафразирање, смештање речи у реченицу и сл. или тражење помоћи од неке друге особе, нпр. другог ученика.

У другој великој групи стратегија, које је Шмит (1997: 212) назвао стратегијама консолидације, налазе се друштвене стратегије (енгл. *social strategies*) које служе за увежбавање речи. Увежбавање може бити кроз разговор са осталим ученицима, кроз рад у групама, у интеракцији са изворним говорником или у раду са наставником.

Такође у овој групи, налазе се најбројније стратегије памћења (енгл. *memory strategies* или *mnemonics*) у које спадају: повезивање нове речи са сликом или са властитим менталном представом о датој речи (енгл. *pictures/imagery*), повезивање са већ званом речи (енгл. *related words*) циљног језика – еквиваленти, синоними или антоними, прављење семантичких мапа и сл. или груписање на различите начине (енгл. *unrelated words*) (Шмит 1999: 2012). Поред тога ова група обухвата и стратегије анализирања и меморисања ортографског и фонолошког облика речи (енгл. *word's orthographical or phonological form*), анализа структуре речи (енгл. *structural analysis*), парафразирање (енгл. *paraphrasing*), памћење уз неку физичку активност (енгл. *physical action*), метода кључне речи (енгл. *keyword method*) и друго.

Према Шмиту (1997: 216), когнитивне стратегије су сличне меморијским стратегијама које служе за понављање и увежбавање лексике. У њих спадају стратегије писања и изговарања речи већи број пута (енгл. *written and verbal repetition*), састављање листа речи (енгл. *word lists*), хватање бележака (енгл. *taking notes*), преслушавање аудио записа (енгл. *tape recording*), писање сопствених речника (енгл. *vocabulary notebook*).

Метакогнитивне стратегије (Шмит 1997: 216) се односе на ученикову контролу учења, процену властитог напредовања и процеса учења. У њих спадају самосталне провере (енгл. *testing oneself*), организација времена за вежбање (енгл. *effectiveness of one's practice time*), изостављање непознате речи (енгл. *passing over unknown words*), одлучност и истрајности (енгл. *conscious decision to persevere strategies*) и друго.

2.4.3. Саморегулација у учењу страних језика

Као што је већ наведено у одељку 2.4, Дерњеј (2005: 7) издваја личност, способност, мотивацију и стратегије у учењу као основне индивидуалне особине. Личност тумачи као

скуп атрибута који издвајају особу као индивидуу и као сложено биће на основу којих дата особа реагује на своје окружење (Дерњеј 2005: 10-30). Надаље објашњава да је личност управо разлог зашто различите особе испољавају различите обрасце понашања, како у животним ситуацијама, тако и у школским задацима. С друге стране, когнитивна способност ученика (Дерњеј 2005: 63), односно њихове различите менталне могућности, несумњиво утичу на процес учења, због чега сведочимо постизању различитих резултата у учењу. За то време, мотивацију ученик гради и уобличава на основу личног објашњења о узроцима својих претходно постигнутих резултата у учењу (Дерњеј 2005: 79).

Када је реч о стратешким понашањима у циљу учења, на формирање Дерњејевог мишљења утицале су извесне научне тенденције настале деведесетих година прошлог века, а које претпостављају постепено напуштање концепта стратегија у учењу (Дерњеј 2005: 162). Наиме, пошто се концепт показао као неефикасан и површан у детаљним испитивањима о процесу учења, у едукативној психологији је развијена парадигма која је усмерена ка ученику. Тачније, ученик се схвата као когнитивно, мотивацијски, емоционално и понашајно активни учесник у сопственом процесу учења (Бокартс 1997). На тај начин извршена је замена концепта стратегије у учењу идејом о саморегулацији (енгл. *self-regulation*) процеса учења. Саморегулација представља процес и способност да ученици активирају, а затим и одржавају, когницију, понашање и афекте усмерене ка постизању циљева, и она зависи од мотивације (Монталво и Торес 2014). Другим речима, учење је нешто чиме ученик активно управља и за шта преузима одговорност, а не нешто што је ван њега и што му се невољно догађа.

Ослањајући се на ова и слична достигнућа из области психолошких истраживања (Кул и Гошке 1994, Вине и Пери 2000, Заиднер 2000), Дерњеј (2005: 162-196) преусмерава пажњу са стратегија у учењу на саморегулацију процеса учења. Наиме, иако сматра да су стратегије користан скуп активности које воде ка активном и свесном учењу помоћу којег ученици развијају своје језичке вештине, негују аутономију у учењу и подстичу саморегулацију пресеца учења, Дерњеј ипак верује да је саморегулација битно сложенији и значајно дубљи систем у коме стратегије више немају приоритет, већ су њен саставни део. У том контексту, и испитивања о процесу учења језика преусмеравају се ка варијацијама компоненти у оквиру способности ученика за саморегулацију, тачније, тежиште је на динамичким варијаблама у учења (Дерњеј 2005: 195).

На тај начин Дерњеј (2005: 192) повезује способност саморегулације са индивидуалним особинама, односно дефинише саморегулацију као једну од компоненти индивидуалних разлика. Истовремено одређује и елементе који учествују у процесу формирања ове способности. Примера ради, поред стратегија у учењу, то су постављање циљева у учењу, стратешко планирање процеса, израда плана активности, мониторинг и метакогниција, контрола активности, механизам вољне контроле, стратешке операције и тактике, управљање временом, самомотивација (самоефикасност, очекивања, циљна оријентација, итд.), евалуација и саморефлексија, примање и обрада повратних информација, осећање поноса и задовољства због уложеног напора, успостављање пријатног окружења и друго.

У овом истраживању изражава се слагање са Дерњејевим ставом о директном утицају компоненти саморегулације на ефикасност процеса учења. На један од показатеља овог слагања наилазимо у наставном поступку у коме се ученици (након упознавања са когнитивним механизмом стратегије абдуктивног резоновања), подстичу да процене своје

умеће у примени овог начина размишљања, као и да промисле о његовој даљој примени и постављању реалних циљева које ће досећи вежбањем.

2.4.4. Адолесценти и учење језика

Циљну групу овог истраживања представља група ученика која се посматра као скуп јединствених појединаца који се, између осталог, међусобно разликују и према свом етничком, културном, економском и друштвеном пореклу. Упркос чињеници о неоспорној индивидуалној различитости, ови ученици имају и заједничко обележје. Заправо, сви се они налазе у истом развојном животном добу, тј. у адолесценцији. У циљу бољег разумевања карактеристика психичких појава и понашања које су универзалне за све младе људе у периоду адолесценције, као и ефикасног тумачења феномена који се односе на менталне процесе размишљања и доношења закључака у области језика, потребно је ближе објаснити особености које доноси адолесценција.

Реч адолесценција је грчког порекла и значи „прећи у одрасло доба“. Научници се слажу у вези са њеном поделом према узрасту на рану (између 10. и 13. године), средњу (између 14. и 17. године) и касну адолесценцију (између 18. и 21.) (Самела-Аро 2011: 360).

У периоду адолесценције код младог човека долази до фундаменталних промена које се могу свести на три основне: биолошке, когнитивне и друштвене промене (Стајнберг 2013: 7-12). Промене од важности за ово истраживање су когнитивног и друштвеног типа и, према Стајнбергу (2013), фактор од највећег утицаја на манифестацију поменутих промена, представља контекст њиховог креирања.

О контексту истражује Бронфенбренер (1979) и формулише теорију о еколошкој перспективи човековог развоја, те разликује пет нивоа окружења који сваки за себе и сви заједно битно утичу на психички развој човека, у нашем случају адолесцената. Први, тј. микросистем, односи се на средину у којој се адолесцент непосредно развија – породица, школа, вршњачка група, у новије време и интернет. Други ниво, или мезосистем је средина настала везом два елемента из микро-система, на пример породице и школе. Трећи ниво је егзосистем, који непосредно утиче на адолесцента, као што је на пример посао родитеља. Четврти је шири макросистем, време у коме адолесцент живи, култура и заједница којој припада. Последњи ниво, хроносистем, представљају догађаји посматрани кроз временску димензију у току животног циклуса адолесцента.

Мартинес (2016: 57-65) истражује утицај адолесценције на наставу и учење страног језика и сматра да је адолесценција врло осетљив и буран развојни период, те износи да је рад са адолесцентима комплексан и деликатан. Даље објашњава да адолесценти нису ни деца, ни одрасле особе и да се због тога осећају врло збуњено и неснађено. Мартинес (2016) још једном подвлачи снажан физички и хормонални развој код адолесцената који проузрокује неправилне интервале и испољавање изненадних и крајње неочекиваних реакција. Поред кризног интрапсихолошког простора, појављује се и криза интерперсоналног простора, на пример, у оквиру социјалне релације са вршњацима. Истовремено, између адолесцената честа су међусобна неразумевања, која лако прерастају у конфликте, како унутар, тако и ван учионице, који су заправо последица комплексне ситуације у којој се адолесценти налазе. Овакво понашања, тврди Мартинес (2016: 57), није ништа друго него испољавање њихове несигурности.

Адолесценција је и период у животу човека у коме се креира идентитет, тј. личност, те, како Мартинес (2016) подвлачи, није необично што се адолесценти највише занимају за

себе саме. Вотерман (1999: 608) се ослања на теорије о развоју идентитета и на емпиријска истраживања и објашњава да се ради о периоду великог открића личног идентитета када млади људи обично истражују у друштвеном контексту својих вршњака, породице и других, за њих битних, особа. Адолесцентима је заправо потребан друштвени контекст да би се лично изразили, као и да би добили „фидбек” од својих вршњака и осталих другова.

Другим речима, све информације које о себи добија из своје друштвене средине, адолесцент разматра, упоређује, процењује и уобличује у већ постојећу идеју о себи (Шварц 2008). Опачић (1996: 33) сматра да се концепт о себи развија у интеракцији с другим људима; други људи су најважнији извор информације које добијамо о себи и то на два начина: кроз реакције других према нама и кроз директну компарацију с другим људима. С друге стране, Ериксон (2008) описује идентитет као структуру која се може мењати и надограђивати током целог живота, а која је условљена психосоцијалним факторима, осим догађајима из детињства, такође и дешавањима у широј друштвеној и културној средини.

Хартер (2006) издваја више развојних трендова о идентитету карактеристичних за период адолесценције. Из угла овог истраживања, у коме се негују принципи трансјезичког комуникативног приступа, као важан вид когнитивног функционисања издваја се доживљај себе у проширеној временској димензији, тј. повезивање прошлих доживљаја и искустава у један заједнички, у контексту овог рада, коришћење целокупног језичког и нејезичког репертоара. Такође, важна тенденција психолошког развоја адолесцената представља и способност предвиђања себе у будућности, тј. предвиђање будућних циљева. У овом раду, реч је о додатку новог језика на целокупни језички репертоар у вишејезичној учионици. Развија се способност репрезентације о могућим аспектима појма о себи, хипотетичко размишљање које је према Дерњеју (2009) снажан мотив у учењу – ја какав бих једног дана могао да будем.

Упоредо са формирањем идентитета, адолесценти почињу да откривају да је свет много занимљивији ван зидова учионица и школе, и тај новооткривени свет желе да поделе са својим вршњацима (Стајнберг 2013: 78-83). Ствара се и једна врста одбијања и побуне према свему што долази од одраслих, односно од родитеља и од наставника, јер ови намећу правила, постављају забране, дају савете, због чега су адолесценти у честим сукобима са ауторитетима. Исто тако, адолесценти наступају као група и подложнији су притиску вршњака, што се манифестује у њиховој склоности да се излажу ризичним ситуацијама када су у друштву вршњака.

Стручњаци такође истичу да у периоду адолесценције долази до промена у когнитивној сфери човека (Стајнберг 2013: 56-58). Настаје суштинска модификација менталних навика. Почиње да се употребљава, додуше, у нестабилном облику, хипотетичко-дедуктивно расуђивање, више него индуктивно које је било карактеристично за детињство. Ова промена у начину размишљања рефлектује се у способности увиђања онога што се налази ван оквира директног посматрања, самим тим и примена логичког размишљања у предвиђању могућих одговора.

Адолесценти почињу да размишљају о апстрактним појмовима, као и да посматрају процес властитог размишљања (Стајнберг 2013). Способни су да свесно употребе неку од стратегија учења, као што је случај с абдуктивним резонавањем у закључивању, што је предмет овог рада.

Адолесценти развијају двојни систем размишљања који је у интеракцији и који утиче на њихово понашање. На једној страни је промишљено и логичко расуђивање, на другој интуитивно расуђивање на нивоу осећаја (Стајнбер 2013: 82). Сведочимо о постојању два

одвојена и међусобно повезана система размишљања, како их Канеман (2011) описује, систем брзог, аутоматског размишљања и систем спорог, рационалног размишљања у коме је неопходно уложити одређени ментални напор да би се изнео закључак. Развијање интуитивног начина размишљања нарочито је важно са становишта овог рада у коме се истражују способности ученика да брзо и без свесне контроле закључе о повезаности између елемената различитих језика. Као што смо видели (в. 2.2.6.), Бертеле (2011: 195) ту способност назива међујезичком абдукцијом.

Поред наведеног, код адолесцента се уочава и напредак у способности концентрације (Стајнберг 2013: 65). Они побољшавају селективну пажњу када су фокусирани на само један стимуланс, на пример, на читање уз музику. Истовремено побољшавају и подељену пажњу, на пример, читање и разумевање компликованог текста. Код адолесцената долази и до унапређења способности памћења, не само радне меморије, већ и дугорочне меморије. Напослетку, услед развоја метакогнитивног процеса размишљања, кад адолесценти долазе до самоосвешћивања одређених поступака, они постају способни да прате своје властито учење тако што могу да оцене своју успешност и да оптимизују процес.

Поред свих промена и збуњујућих ситуација које носи овај животни период, адолесценти неретко испољавају осећање да им је школа наметнута и да у њој нису својом вољом (Мартинес 2016). Ови млади људи нису истински мотивисани нити да уче нити да долазе у школу због чега бисмо се сложили са Мартинес (2016: 58) да је на наставнику велика одговорност и задатак да помогне ученику да пробуди и одржи мотивацију, својеврсну покретачку снагу у учењу¹².

2.5. Учење и настава вокабулара

2.5.1. Дефиниција термина реч и вокабулар

Два су лингвистичка појма који означавају речи у једном језику: вокабулар и лексикон, и између њих постоји битна терминолошка диференцијација. Зависно од фокуса истраживања, различити су приступи у дефинисању ових феномена.

У Кристаловој Енциклопедији језика за лексичку јединицу реч стоји објашњење да је то „најмања граматичка јединица која се може издвојити као комплетан исказ, раздвојена размацама у писаном језику и могућим паузама у говору” (Кристал 2010: 461)¹³. Ако бисмо се ослонили на овакву Кристалову дефиницију појма реч, могли бисмо да опишемо вокабулар као речник или скуп речи, што би било у сагласности са лексикографским приступом у традиционалном састављању листе речи. Међутим, лексикографска формулација појма вокабулар за савремене теоријске лингвисте превише је ограничена и поједностављена. За вокабулар они прецизније кажу да је то скуп речи неког језика које се користе у одређеном географском подручју, које извесни корисник језика познаје и уме да употреби, и које припадају одређеној активности или датом семантичком пољу (Шпанска краљевска академија 2014). С друге стране, лексикон се односи на информацију о језику

¹² “Los profesores tenemos que aportar la motivación, esta vitamina poderosa que hace que todo aprendizaje vaya sobre ruedas a pesar de las dificultades, porque ellos no la tienen.”

¹³ “The smallest unit of grammar that can stand alone as a complete utterance, separated by spaces in written language and potentially by pauses in speech.”

коју поседује њен корисник и та информација покрива шире знање речи – њен облик, значења, лексичку категоризацију, употребу, однос између те и других речи, функцију, улогу у контексту, класификацију реченица итд. (Ричардс и Шмит 2010: 339). Лексикон је лично власништво говорника, појединачно знање, и због тога парцијално у односу на речник целокупне заједнице тог језика¹⁴.

Постоје бројни покушаји да се реч опише и сви ти описи су делимично тачни, што нам само говори о сложености проблема прецизне формулације овог појма. Блумфилд (1933) је за реч рекао да је минимална слободна форма, заборавивши при томе на идиоматске изразе које је немогуће редуковати на „минималну слободну форму”, будући да би на тај начин израз изгубио своје значење, због чега је дефиниција непотпуна. Картер (1992: 4), слично Кристалу, следи ортографски приступ и ограничава се на писани текст. Он наводи да је реч било какав редослед слова омеђен простором или знаком интерпункције, при чему је заборавио на разлике у значењу, полисемију, хомонимију, граматичке функције итд. Осим у ортографском, Картер је реч, такође, описао и у семантичком светлу, као најмању јединицу језика која носи значење (Картер 1992). Сличну дефиницију налазимо и код Бугарског (1996: 197) који тврди да је реч „целовита и самостална језичка јединица настала у конвенционалном спрегу звука и значења тиме што је појединим фонемама или комбинацијама фонема придружен одређен и сразмерно сталан појмовни садржај”. Будући да прецизна дефиниција значења још увек не постоји, формулације појма реч које се везују за семантику, нису поуздане. Наиме, извесне језичке јединице које носе одређено значење могу да се састоје од неколико речи (на пример, шпански *tengo ganas de* има једно значење срп. *желим*), за неке друге се не може одредити значење ако се не узме у обзир њихова улога у састављању и организацији информације (на пример, шпански предлог *de*, или одређени чланови *el/la*), као и што неки саставни делови речи не могу стајати самостално иако је познато њихово значење (на пример, шпански префикс *bis-* у *bisabuelo*, у српском префикс *пра-* као у речи *прадеда*).

Због наведених ограничења, као и терминолошке прецизности, лингвисти су у језичка описивања увели термин лексема (грчки *lexis*, срп. *реч*), или најмања јединица лексичког система. Лексема означава део речи који носи њено основно значење (Кристал 2010: 108). Лексема је апстрактна јединица која подразумева различите ортографске, фонолошке, граматичке и семантичке карактеристике речи. Овај термин покрива и флексије, полисемије, као и вишечлане речи, идиоме, фразалне глаголе (Павичић Такач 2008: 6). Не треба заборавити и чињеницу да се лексичке јединице не могу посматрати изоловане једне од друге, већ у међусобном односу утичући једна на другу, што је очигледно у примеру синонима, антонима, хомофона (Павичић Такач 2008).

Могуће најпотпунија дефиниција речи била би јединица менталног лексикона (енгл. *lexical entry*) који се састоји од облика и значења. Термин потиче од теоретичара трансформативно-генеративне граматике. Димензија знања једне речи захтева ментални напор који подразумева знање облика, значења и употребу (Макарти 1998: 46-48). Ментални лексикон представља јединствену компоненту човековог система обраде информације и односи се на распоред речи у нечијем уму. Срипада (2008: 181) наводи да је ментални лексикон она компонента граматике коју говорници имају о појединим речима и морфемама и која садржи све информације – фонолошку, морфолошку, семантичку и синтаксичку. Захваљујући овој димензији познавања вокабулара, имамо појаву да се код

¹⁴ Виртуелан центар Сервантес:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

сродних облика у различитим језицима често испољава повезаност облика и значења, што је веома важна особина, јер несумњиво олакшава језичку рецепцију, али и продукцију језика (Бертеле 2011). Сродни облици у различитим језицима називају се когнатима, о њима ће бити више речи касније (в. поглавље 2.5.6.), будући да се у овом раду обрађује и становиште о важности феномена препознавања сличних облика речи за изношење хипотезе о њиховом значењу.

Многи научници (Макарти 1998, Крашен 1989, Сеглер 2002 и други) деле мишљење да се реч чува у човековом уму заједно са њеним фонолошким и ортографским облицима који су повезани са синтаксичким и семантичким садржајем. Уопште, ментални лексикон је научно подручје које привлачи многе истраживаче, лингвисте, неуролингвисте, психолингвисте, чак и физичаре, који настоје да сазнају шта је то ментални лексикон, у којим деловима човековог мозга је смештен и какви механизми се у њему одигравају када особа учи или усваја језик (Павленко 2009, Спивеј 2007, Шредер и Велтенс 1993, Харис 1992, Фабро 1999, Грожан 1982). Многобројне су студије из области неуролингвистике и психолингвистике о распореду и памћењу речи, као и о процесу њиховог усвајања и учења. И језичка рецепција и језичка продукција су процеси који укључују меморију појединца у којој се налази ментални лексикон (или два, односно више лексикона код билингвала, тј. плурилингвала). Ментални лексикон је такође познат и под именом ментални речник човека или хумана акумулација речи (Срипада 2008: 183).

Питањима о организацији лексикона матерњег језика бави се грана психологије која се зове когнитивна психологија. Феномен лексикона страног језика проучава наука о усвајању страног језика. Њен предмет није само организација менталног лексикона страног језика, већ и питање о односу између лексикона матерњег и страног језика (Синглетон 1999, Сеглер 2002). Тема овог истраживања је интердисциплинарног карактера и подразумева сагледавање нама релевантних феномена кроз призму различитих наука.

2.5.2. Знање речи

Лексичко знање подразумева широк дијапазон нивоа познавања лексикона (Шмит 2000: 22-113). Креће се у распону од познавања изолованих лексичких јединица до сложених речи у уређеном односу у контексту друштвених и психолошких чинилаца. Неке од најважнијих димензија лексичког знања биле би следеће:

Форма или облик. Прво што се уочава у сусрету са лексичком јединицом јесте њена форма, тј. облик, и она може бити писана или усмена. Код лексичког знања страног језика, знање писаног облика речи зависи од сличности између ортографских система матерњег и страног језика, као и од знања усмених облика у страном језику (Нејшн 2001: 71). Знање усменог облика речи подразумева способност да се препозна акустична репрезентација за дату реч и да се она издвоји из говорног тока, односно да јој се произведе облик у циљу комуникације њеног значења. Шмит (2000: 56) сматра да је веза између фонолошког и ортографског знања тесна и повезана, и да једно друго олакшава. Гас и Селинкер (2008: 457–458) примећују да неизворни говорници често успостављају асоцијативне парове на основу фонолошке сличности међу речима (као на примеру шпанског и енглеског облика за српску реч *уметник*, тј. *artista* и *artist*). Такође је познат и модел „на врх језика” (Браун и Мекнил 1966) који осликава неке од делова знања, као на пр. почетно или крајње слово, број слогова, интонацију, афиксе и сл, уз помоћ којих говорник настоји да реч призове у сећање.

У тесној вези са обликом речи је дистинкција рецептивних и продуктивних вештина која се заснива на разлици између рецептивних вештина слушања и читања и продуктивних вештина говора и писања (Нејшн 2001: 37-42).

Рецептивне активности се односе на идеју о примању језичког инпута из разних извора, слушањем или читањем, чему следи настојање да се инпут разуме. Продуктивне вештине се тичу производње језичких облика кроз говор или писање, чиме се шаље порука другим лицима. На овом месту не треба заборавити на традиционалне термине у вези са познавањем лексичког фонда, који су и даље понекада у употреби, односно на активно знање (говор и писање) и пасивно знање (слушање и читање). У том смислу, пасивно знање подразумева рецепцију, док је у говору или писању заступљено активно знање, односно продукција (Нејшн 2001). Према Варингу (1997), традиционална терминологија је замењена новијом из разлога што границе између једног и другог знања нису фиксне и што знање једне исте лексичке јединице може бити у одређеној мери рецептивно, а у одређеној продуктивно. Прецизније, као већина терминолошких одредница, тако и термини рецепција и продукција нису у потпуности одговарајући, јер постоје продуктивне карактеристике у рецептивним вештинама – када слушамо и читамо, ми истовремено производимо значење. Нејшн (2001) детаљно објашњава шта подразумева рецептивно, а шта продуктивно, и наводи примере за видове једног и другог знања и употребе. Ако кажемо да је извесна реч саставни део нечијег рецептивног вокабулара, то би била врло општа изјава која укључује много видова знања и употребе, будући да ми комбинујемо вештине слушања и читања. Рецептивно знање би тако била способност да се препозна реч када се чује, знање писане форме, препознавање делова речи: основа, афикса, знање конкретног значења, значења у контексту, познавање сличних речи по значењу итд. С друге стране, продуктивно знање је способност да се правилно изговори реч, напише, употреби у њеном правом значењу, смести у реченици, употребе синоними и антоними, употреби примерено ситуацији итд.

Уопштено говорећи, рекло би се да су рецептивно учење и употреба лакши него продуктивно (Грифин 1992). Још увек се није дошло до јасне границе шта су рецептивни, а шта продуктивни аспекти познавања једне речи, и сваком ученику је потребно време и напор, како Нејшн (2001) каже *learning burden* (срп. напор уложен у учење), да би њоме овладао.

Знање о морфолошко-деривационим карактеристикама. Знање саставних делова речи у страном језику, као што су афикси сложених речи, и познавање њихове употребе, као и познавање теоријских могућности за извођење нових речи, представља важан вид лексичког знања код усмених и писаних облика (Нејшн 2001: 73). Лауфер (1997) говори о типичним обрасцима, шаблонима у којима се речи појављују и сматра их кључним елементом лексичког знања. Морфологија, као и познавање делова из којих се реч састоји, према Лауферу је ефикасна стратегија за откривање значења речи, самим тим и за учење језика.

Значење. Драм и Конопак (1987: 73) објашњавају значење као однос између облика речи и њеног референта (референт може бити особа, ствар, радња, стање или случај из стварног или имагинарног света) где је тај однос произвољан и успостављен од стране људи који користе ту реч. Повезивање лексичких облика страног и матерњег језика са значењем је олакшано ако се облици у овим језицима барем делимично поклапају (Нејшн 2001: 14) или ако страни језик има пуно позајмљених термина. За Шмита (2000) је димензија лексичког значења важна, али није од суштинске важности за познавање речи. У том смислу, он значење речи дели на оно примарно, неутрално и заједничко, односно

експлицитно настало као договор између свих чланова једне друштвене средине, које не зависи од контекста. Ово значење се назива и денотација. Насупрот томе, Шмит (2000: 27) издваја имплицитно значење (конотација), изведено и емотивно, својствено свакој индивидуи појединачно, које зависи од личног искуства и личних веровања. Ове две димензије, по Шмиту (2000), до извесне мере могу бити истоветне, међутим оне и варирају у зависности од особе. О овом феномену истраживао је и Виготски (1977) и успоставио дихотомију друштвеног и личног искуства, односно поставио *значење* насупрот *смисла* (енгл. *meaning vs. sense*), тако да овај феномен афективног значења речи, или, како Јовановић (2006) наводи, трансформацију значења, сусрећемо и у оквиру социокултурне (Грабоа 1999) и лингвистичке теорије (Маркони 1997, Веласко 2007). Лингвистичка говори о индивидуалној компетенцији, у смислу флексибилне и динамичке природе лексичког значења, што је у сагласности са теоријским поставкама овог истраживања.

У настави и учењу вокабулара важно је да постоје два различита приступа о разумевању значења лексема (Ванг 2019: 31-34), односно статички и динамички приступ. Статички претпоставља стабилан, један на један произвољан однос између облика речи и њеног значења. Наставници и истраживачи који следе овај приступ, придржавају се дефиниција из стандардних речника као језичких ауторитета који рефлектују истоветно значење за све компетентне кориснике. Недостатак овог статичког приступа је што такав вокабулар не може да одговори на различите потребе у комуникацији у реалним животним условима. Наиме, значење једне речи објашњено у речнику и меморисано значење од стране ученика често се разликује од значења те речи у комуникативном контексту (Шмит 2002). Чест је случај да меморисано значење речи доводи до погрешног закључка у разумевању (примера ради, шп. јединица *derecho* носи неколико значења у зависности од контекста: шп. *Ve derecho a la iglesia* (срп. *Иди десно до цркве*), шп. *Pedro defiende los derechos de los animales* (срп. *Педро брани права животиња*), срп. *Mi hijo está estudiando Derecho* (Мој син студира **Право**)).

Други приступ, динамички, о коме, управо, сведочи наведени пример, претпоставља да речи немају стална значења, већ да значење зависи од самог корисника и од контекста у коме се употребљава. Витгенштајн (2009) је први истакао динамичку природу значења речи у својој филозофској теорији да значење речи претпоставља нашу способност да реч употребимо и да значење може бити изражено само кроз употребу. Динамичка природа значења речи говори о томе да реч ретко преноси своје дословно значење, већ да је оно условљено њеним контекстом, што представља важну импликацију са становишта наставе и учења језика (Карстон 2002).

Димензија употребе речи. Познавање употребне димензије речи односи се на знање о граматичким функцијама, колокацијским везама, регистру, стилу и фреквенцији употребе речи. Будући да од избора лексике зависи њена граматичка структура (Синклер 1987, у Нејшн 2001: 82), овде можемо да говоримо и о граматичком знању. Знање устаљених комбинација речи, односно правила употребе колокација, нарочито је важно у језичкој продукцији пошто приближава језик ученика језику изворних говорника (Нејшн 2001: 83). Правилан одабир регистра и стила, као и употреба фреквентнијих речи зависи од познавања социолингвистичких фактора циљног језика, чиме још једанпут подвлачимо наше уверење, као и једно од главних полазишта у овом истраживању, да је језик пре свега друштвени феномен и да развој комуникативне компетенције зависи од низа језичких и ванјезичких фактора.

2.5.3. Лексичка компетенција

Појам комуникативна компетенција у науку о језику увео је седамдесетих година прошлог века амерички лингвиста и антрополог, утемељивач социолингвистике, Дел Хајмс (1972). Он је објаснио да комуникативна компетенција обухвата, не само способност стварања и тумачења језичких израза, већ и коришћење тих израза на прикладан и ефикасан начин у складу са конвенцијама вербалне интеракције која преовлађује у језичкој заједници. У складу са Хајмзовом формулацијом комуникативне компетенције и сматрајући је њеним саставним делом, Гарсија Веласко закључује да је лексичка компетенција способност адекватне употребе речи у вербалној интеракцији (Веласко 2007: 166).

Слично објашњење за појам лексичке компетенције налазимо и у *Заједничком европском оквиру за учење, наставу и оцењивање језика* (Савет Европе 2001: 114-117). Језик се сматра комплексним феноменом који је у сталном мењању и прилагођавању захтевима и потребама корисника у комуникативном процесу. Да би један корисник остварио комуникацију на одређеном језику, потребно је да он, поред своје опште способности, активира и комуникативне способности које се састоје од лингвистичке, социолингвистичке и прагматичке компетенције. Лексичка компетенција, као део лингвистичке компетенције, подразумева „знања и способности за употребу лексичког фонда неког језика”; лексичка компетенција се састоји од лексичких елемената (готови изрази и окамењене конструкције; поједине речи), граматичких елемената и њихове употребе (Савет Европе 2001: 115).

Према Меари (1996: 36-37), лексичка компетенција значи познавање двојакe димензије лексике: њен обим и њену организацију. Обим представља основу лексичке компетенције и управо је пропорционална језичкој производњи. С друге стране, лексичка организација представља мрежу асоцијација које постоје међу речима, тако де ће већу лексичку компетенцију показати они говорници који имају високо структурирану мрежу асоцијација.

Италијански филозоф и лингвиста Диего Маркони истраживао је шта је то што чини способност говорника једног језика да употреби неку реч. Другим речима, истраживао је појам лексичке компетенције и ближе га објаснио користећи појам индивидуална компетенција (Маркони 1997: 52-53). Маркони сматра да лексичка компетенција извесног говорника никада не може бити еквивалентна енциклопедијском нивоу лексичког знања. Наиме, ради се о томе да сваки говорник, или корисник једног језика, заправо зна само делимичан и, због тога, другачији подкуп те велике колективне енциклопедије. Притом, сви говорници су подједнако компетентни у употреби свог језика. Маркони је из тог разлога предложио термин индивидуална уместо термина лексичка компетенција. Значајна особина индивидуалне компетенције је динамичка конвергенција значења, односно флексибилност лексичког значења. Флексибилност лексичког значења нуди једноставно објашњење за феномен постојања разлика у лексичкој компетенцији говорника истог језика. Разлике несумњиво постоје и оне не ометају комуникацију, све до тренутка док не настане застој у размени информација. Прекинуту комуникацију могуће је поново успоставити захваљујући флексибилном карактеру лексичког значења. Ради се о томе да говорници поседују способност адаптације и модификације својих пређашњих знања и уверења, те они захваљујући овој особини лексичког значења, настављају да комуницирају.

Особину флексибилности лексичког значења касније је допунио Веласко (2007). Као и Маркони, Веласко сматра да лексичко значење има динамичну природу. За њега је

лексичка компетенција способност прављења привременог значења речи у комуникативном контексту. Говорници не морају да поседују „савршену” дефиницију речи да би могли да остваре комуникацију, већ, као Маркони, истиче да су говорници флексибилни у прављењу значења. Говорници прилагођавају своја уверења на основу доступних контекстуалних информација и подешавају своје претходне идеје о одређеним концептима. На тај начин, лексичко значење се схвата као динамична целина, предмет склон ревизијама, додацима и адаптацијама у односу на место и време. Ова прерађена интерпретација лексичког значења сугерише да корисник језика формира хипотезу о значењу неке речи промишљено разматрајући, како контекст и контекстуалне информације, тако и текстуалне знаке и сва своја претходна знања, која обухватају његова језичка знања, позадинска знања и његово знање о свету који га окружује.

Осим динамичке природе, Маркони је указао на још једну важну особину лексичке компетенције (Маркони 1997: 60). Лексичка компетенција садржи две димензије знања које су одвојене једна од друге. Прва димензија је референтна лексичка компетенција коју описује као знање, познавање неког појма, појаве и слично (у контексту овог истраживања, посматрамо је као свеобухватни језички и културни репертоар плурилингвалних ученика). Друга димензија је инференцијална лексичка компетенција, односно способност управљања везама између речи, нпр. доношења семантичког закључка (у овом истраживању), парафразирања, проналажења речи из њене дефиниције, синонима и слично, и она је у складу са идејом о лексичком значењу као динамичној целини, самим тим и од битног значаја за лексичку компетенцију уопште, као и за разумевање когнитивног механизма абдуктивног размишљања.

Генерално гледајући, новија истраживања доносе емпиријске доказе о чињеници да лексичка компетенција има велику улогу у процесу комуникације, можда и већу од граматичке компетенције, јер лексичке грешке показују битно озбиљнији извор неразумевања него граматичке грешке (Гас и Селингер 2008: 449).

2.5.4. Памћење вокабулара

Ако је учење поступак у коме обрађујемо информације о свету који нас окружује, онда је памћење ментална способност задржавања те информације у сећању на дуже или краће време (Ричардс и Шмит 2010: 359). Покушаћемо да објаснимо на који начин ученици памте речи.

Памћење је когнитивни процес који се састоји од низа механизма и сваки од њих је самосталан и функционалан за себе (Бедли 1999). Бедли објашњава да у процесу памћења прво долази до кодирања информације, тј. њене промене у употребљив облик. Кодирана информација се затим задржава, а потом учвршћује у меморији, другим речима складишти се за каснију употребу. Већина ускладиштених информација лежи ван наше свести све до тренутка када постане потребна и онда је проналазимо и призивамо је. Способност мозга да задржи и ускладишти информације је врло битна особина без које би примање информација било бесмислено. Самим тим било би немогуће остварити учење на основу прошлих искустава и не би било могуће разумети садашњост и планирати будућност (Бедли 1999: 17).

Према Бедлију (1999) процес памћења речи обухвата неколико менталних поступака. Први је кодирање (енгл. *encoding*), односно примљена информација о некој речи се из чула (визуелно, аудитивно, смисаоно кодирање) преводи у менталну представу која се

као таква даље обрађује. Након кодирања, реч се похрањује (енгл. *storage*), односно чува се за каснију употребу. Последњи ниво у процесу памћења је сећање, повратак запамћеног (енгл. *retrieval*), који суштински значи поступак обнављања запамћене речи и њене употребе.

Тулвинг и Томсон (1973) говоре о могућим начинима да се изврши повратак запамћеног (енгл. *retrieval*). Први начин је присећање (енгл. *recall*) које подразумева неке знакове који нам помажу да се сетимо речи (на примеру шпанске речи *tortilla*, наставник изговара почетни глас или слог *t..t..tor...* који буде сећање на *tortilla*). Други начин сећања био би препознавање (енгл. *recognition*) (у примеру *tortilla* или *paella* када ученици бирају један одговор). Трећи начин је учење изнова (енгл. *relearning*), односно поновно уношење информације.

Идеју о различитим типовима меморије предложио је 1890. године амерички психолог Вилијам Џејмс (1890). Међутим, било је потребно сачекати половину 20. века и развој експерименталних доказа о фрагментима људског памћења који ће поставити теорију о типовима меморије (Аткинсон и Шифрин 1968) која ће тада бити и широко прихваћена. Теорију су потом на различите начине надоградили и учврстили други когнитивни психолози и научници (Паивио 1986, Бедли 1999, Мејер 2005, Селигман 2016). У њеној основи је прихваћено схватање о постојању два типа памћења или меморије: краткорочно и дугорочно¹⁵.

Ричардс и Шмит (2010: 359) објашњавају да је краткорочно памћење (енгл. *short-term memory*) онај део меморије у коме је примљена информација ускладиштена на кратко време док се анализира и тумачи. Радна меморија (енгл. *working memory*) је новији назив за термин краткорочна меморија. Односно, она подразумева активан систем привременог сећања и манипулисања информацијом, који је потребан за извођење сложених когнитивних задатака као што су учење, резоновање или схватање.

Краткорочна меморија се доживљава као доступни ментални радни простор који садржи свежу и недавну информацију, рецимо објашњење за неки нов термин, последњи тренутак у потрази за значењем неке речи (нпр. идеју како смо консултовали речник). За краткорочну меморију је карактеристично да је она веома флексибилна и лако доступна, али да има ограничени временски и меморијски капацитет – код већине људи досеже лимит између 4 и 7 ставки. Како нове информације улазе у краткорочну меморију, старије нестају (Селигман 2016: 13).

С друге стране, дугорочно памћење (енгл. *long-term memory*) представља онај део меморије у коме се информација чува неограничено време (Ричардс и Шмит 2010: 359). Карактеристика овог типа меморије је да се у њој информација најчешће не задржава у истом облику у коме је она примљена (Ричардс и Шмит 2010: 359). На пример, слушалац је способан да тачно репродукује одређену реченицу непосредно пошто је чује, користећи краткорочну меморију. Међутим, после извесног времена, могуће је да је он и даље способан да репродукује реченицу, али сада у измењеном облику.

Такође, важна особина дугорочне меморије је да је њен капацитет неограничен. Осим што старе, већ ускладиштене, информације неће бити потиснуте доласком нових информација, њихов прилив је истовремено потпомогнут и олакшан постојањем старих информација. Реч је о комплексном и захтевном феномену који је Селигман (2016: 13) назвао масовном акумулацијом информација. Ова особина дугорочне меморије врло је

¹⁵ Аткинсон и Шифрин (1968) су поред краткорочног и дугорочног претпоставили и чулно памћење, које се састоји од чулних утисака, визуелних, аудитивних, тактилних.

битна са тачке гледишта овог истраживања јер је у складу са налазима неуролингвистичких истраживања (Хошино и Тиери 2011), као и са идејом о динамичком билингвизму (Гарсија 2009а), а који износе уверење да код плурилингвала постоји когнитивна међузависност различитих језичких система, односно да је реч о јединственом расположивом језичком систему.

Према Ерику Јенсену (1995), као и другим психолозима и научницима (Аткинсон и Шифрин 1968, Бедли 2007)¹⁶, дугорочно памћење можемо да поделимо на експлицитну (декларативну) и имплицитну (недекларативну) форму памћења. Експлицитно памћење је оно у коме намерно и свесно настојимо да се сетимо нечега, док је имплицитно несвестан процес, важан за наставнике, јер упућује на закључак да ученици можда знају нешто више него што се наслућује.

Поделу експлицитног дугорочног памћења на епизодично и на семантичко установио је канадски психолог Ендел Тулвинг (1972). Епизодично памћење представља оно које је мотивисано очекивањем и радозналости (Ричардс и Шмит 2010: 199). Такође је познато под именом аутобиографска меморија (Јенсен 1995: 133). У вези је са емотивно обојеним догађајима и са искуствима из живота, и користи когнитивне процесе као упоређивање, закључивање, оцењивање (пример: Сећам се када смо на часу шпанског спремали *тортиљу*).

Семантички тип експлицитног дугорочног памћења, такође познато као лингвистичка меморија, најчешћи је облик памћења заступљен у традиционалним образовним системима – ученици имају задатак да упамте одређене информације. Укључује имена, чињенице, облике, информације до којих се долази у разговору, читањем, кроз наставу, гледањем, слушањем (Јенсен 1995: 132). Семантичко памћење односи се на садржај менталног лексикона појединца (пример: Знам шта је *тортиља*). Представља систем за примање, задржавање и пренос информације о значењу речи, појмова и класификације појмова (Тулвинг 1972: 402).

Имплицитно дугорочно памћење може бити рефлексивно и процедурално. У рефлексивном памћењу емоције имају значајан удео (пример: Час се одржава у школској кухињи... можда ћемо опет спремати *тортиљу*). Призор кухиње ученика подсећа на претходно искуство, односно овде долази до асоцијативног учења. Други тип имплицитног дугорочног памћења је процедурално, односно моторичко, које се испољава у облику навике са аутоматским и подсвесним обележјем као што су везивање пертли или вожња бицикла (Јенсен 1995: 135-136). (Пример: Ољуштим кромпир, улупам јаја, помешам и испржим... умем да направим *тортиљу*).

Из свега наведеног можемо да закључимо да су процеси памћења и учење два тесно повезана когнитивна механизма, те их, због тога, треба заједно разматрати.

2.5.5. Учење вокабулара

Прво систематично научно проучавање процеса учења и памћења вокабулара урадио је крајем 19. века немачки филозоф Херман Ебинхаус (1913). Он је на себи извео низ експеримената на основу којих је утврдио извесне законитости у учењу и памћењу и на тај начин отпочео расветљавање ових менталних процеса важних, како за научну теорију, тако и за наставну праксу.

¹⁶ Краик и Локхарт (1972) говоре о једном памћењу, али више нивоа обраде информације.

Два су истакнута резултата Ебинхаусових истраживања, која ће, доста касније, детаљније елаборирати когнитивни психолози (Кроудер 1976, Рубин и Венсел 1996, Бедли 1999) и лингвисти (Стевик 1976, 1988, Макаро 2001). Први значајан резултат представља Ебинхаусова крива заборављања. Та крива показује да се заборављање неког наученог, али бесмисленог садржаја (бесмисленог јер је за своје истраживање овај истраживач осмислио кратке речи без значења), одвија брже, односно одмах неколико сати после учења. Другим речима, да процес заборављања спорије тече пошто прође извесно време од учења. Други резултат Ебинхаусовог истраживања огледа се у налазу да мања количина материјала, која се чешће понавља, води ка ефикаснијем меморисању. У том смислу, Бедли (1999: 39) наводи да Аткинсон и Шифрин (1968) скрећу пажњу на чињеницу да је учење нове информације и њен прелазак у дугорочно памћење једино могућ преко садржаја краткорочног памћења, као и да је већа вероватноћа за прелазак информације у дугорочно памћење ако се она дуже задржи и обрађује у краткорочној меморији. Касније су Краик и Ваткинс (1973) извели једно експериментално истраживање на особама које су претрпеле оштећење централног нервног система у делу задуженом за краткорочно памћење, а у циљу доказивања у којој мери задржавање информације у краткорочној меморији повећава вероватноћу њеног преласка у дугорочно памћење. Будући да су ове особе показале способност да неометано уче, тј. памте, Аткинсонова и Шифринова теза је оповргнута. Коначан одговор на ова опречна разматрања дале су присталице когнитивног приступа у психологији (Краик и Локхарт 1972, Стевик 1976) развивши теорију да је трајност меморијског трага у функцији начина кодирања информације. Реч је о томе да се површно кодирани материјал брже заборавља, односно да се материјал који је дубински и детаљно обрађен, дуже памти.

Наиме, ови теоретичари сматрају да активно учешће у процесу учења има одлучујућу улогу у дугорочном памћењу, тј. да је већа вероватноћа да ће задржати знање онај ученик који активира своје знање кроз употребу. У том контексту, Краик и Локхарт (1972) проучавају утицај разних метода обраде информације – од хватања бележака, преко понављања, анализе звукова, до разраде значења јединица у језику и, на основу добијених резултата, пласирају идеју о квалитету обраде речи, односно о дубини обраде (енгл. *depth of processing*) која је потребна да би се извршио неки задатак. По њима је вероватноћа да се нови податак сачува у дугорочној меморији пропорционална дубини обраде тог податка. Примера ради, обрада значења нове лексичке јединице одвија се на прилично дубоком нивоу, док се обрада фонолошких облика, или обично понављање лексичке јединице, одвија на плитком нивоу. На основу тога, Краик и Локхарт (1972) закључују да плитка обрада језичког материјала омогућава да он буде примљен и доступан на кратко време у краткорочном памћењу, али да не утиче на његово смештање у дугорочно памћење. Тек са дубљом обрадом детаља стимуланса расте вероватноћа да ће језички материјал бити ускладиштен у дугорочно памћење. У истом смислу, само три године касније, Краик и Тулвинг (1975) допуњују идеју о дубини обраде и проналазе решење за ретенцију дугорочног памћења у разноврсности начина на који се нова информација третира и, на тај начин, објашњавају важност примене богатих и разноврсних наставних активности у контексту учења страног језика.

На овом месту треба споменути и истраживања које је обавио Стевик (1976), а која, осим што експериментално потврђују да је за меморисање информације важно њено понављање у одређеним временским интервалима, наглашавају да квалитет учења неког новог материјала зависи од интелектуалног труда уложеног у обраду тог материјала, али и од још једног, такође важног, психолошког фактора, односно од емоција. Наиме, емоције

утичу на све когнитивне процесе, међу којима је и дугорочно памћење. Нешто касније, истраживачи попут Бејлија (1983), Хорвица и Коупа (1986), Шина (2008) и других, детаљније ће се позабавити проучавањем извора језичке анксиозности коју Елис (2015: 65) дефинише као један од основних психолошких фактора који директно утиче на процесе укључене у учење страних језика, а који представља резултат учениковог емоционалног одговора на доживљено искуство у специфичној ситуацији.

На Стевикову (1976) теорију о условљености памћења информације њеним понављањем у одређеним временским интервалима, надовезује се Ешер (1977) и проширује је уверењем да се меморија појачава када се удружи са покретом. Његов метод познат као потпуни физички одговор (енгл. *Total physical response*) повезује се са процесом усвајања матерњег језика код деце, који у суштини представља активност физичког одговора на вербалне инструкције (пример из учионице циљног језика су вербалне инструкције наставника праћене одговарајућим физичким активностима, као у случају шп. *¡Levántate!*; *¡Siéntate!*, односно док изговара прво упутство, наставник устаје, код другог, седе).

И други теоретичари преиспитују хипотезу о степену ангажовања (Нелсон 1977, Ајзенк 1978, Бедли 1999, Лауфер и Хулстијн 2001) и независно долазе до закључка да дубока обрада лексичке јединице води ка њеној бољој ретенцији. Детаљна обрада неке лексичке јединице подразумева истовремено пажњу коју јој ученик поклања, било намерно/ свесно или ненамерно/ несвесно, као и способност да она буде примећена. Наиме, било да се ради о намерном учењу, као што би била припрема за тест о вокабулару (енгл. *intentional*), или случајном (енгл. *incidental*), примера ради, учење речи које се налазе у неком тексту, резултат зависи од количине и квалитета пажње коју ученик поклања новој јединици. Квантитет и квалитет ангажовања, удружени са већ постојећим знањем, заједно представљају елаборацију (енгл. *elaboration*), која повећава вероватноћу да се реч запамти (Бедли 1999). Поред тога, Хулстијн (1992) примећује да се при рецепцији писаног текста боље памте непознате речи чије значење је тачно погођено из контекста од оних које су објашњене синонимом, што је врло битно с тачке гледишта овог истраживања у коме настојимо да ученике релаксирамо да примене когнитивни механизам абдуктивног закључивања у учењу. С друге стране, глосирање речи на маргинама текста показује се као ефикасна метода за ширење вокабулара (Ватанубе 1997), а у активностима комуникативне продукције, примећено је да се боље памте речи о којима се дискутује (Елис, Танак и Јамазаки 1994). Напокон, Лауфер и Хулстијн (2001) разрађују овај феномен дубље елаборације у контексту усвајања вокабулара страног језика и закључују да виши ниво когнитивног и мотивационог ангажовања води ка бољем резултату у учењу. И дефинишу три одлучујућа фактора ангажовања, од којих је један конативни, а два когнитивна:

- потреба као мотивациони фактор (енгл. *need*) – да ли је реч потребна да би се изradio задатак;
- претрага као когнитивни (енгл. *search*) – да ли сам ученик мора да тражи реч;
- процена као когнитивни (енгл. *evaluation*) – да ли ученик мора да процени примереност употребе речи у датом контексту.

Ова хипотеза о степену ангажовања мери степен учешћа у обради неке речи који директно утиче на њено памћење (Лауфер и Хулстијн 2001: 15). У зависности од тога ко је поставио задатак, да ли значење нове речи треба да се тражи и да ли она треба да се упореди или комбинује са другим речима, реч се задржава у учениковој меморији или се заборавља. Хипотеза не полемиче да ли се ради о језичкој вештини продукције или рецепције, већ само о степену ангажовања. Даље, инсистира да није реч само о свесној/ намерној ситуацији, већ

и о несвесној/ случајној. Постоји, дакле, директна пропорција ефикасности учења речи са њиховом когнитивном и мотивационом обрадом, што је у сагласности са предметом овог истраживања. Односно, у случају када ученик пореди елементе знаних и новог језика и уложи одређени ментални напор да би донео закључак, већа је вероватноћа да одређену јединицу запамти, тј. научи.

После Лауфера и Хулстијна, уследила су емпиријска преиспитивања њихове хипотезе, чији резултати нису увек били у сагласности са њом. На пример, Фолс (2006) је истраживао ефекте различитих задатака у писаној продукцији код студената различитог нивоа познавања страног језика и показао да се постиже исти ефекат, било да је у задатку употребљен висок или умерен ниво ангажовања. Китинг (2008) је указао да ученици шпанског у почетној фази учења боље памте облике и значења лексичких јединица у вежби давања писаних одговора после читања, него у захтевнијој вежби попуњавања празних поља речима које недостају. Лу (2013) је доказао да је мање сложена вежба попуњавања празних простора кориснија него комплексније писање састава, а резултат свог истраживања објаснио као могућ због ограниченог времена трајања школског часа, где се ученици не осећају комотно.

Међутим, иако су истраживања указала да хипотеза о степену ангажовања Лауфера и Хулстијна испољава извесне недоследности и да не може бити потврђена у сваком контексту учења страних језика, она, несумњиво, даје солидну теоријску основу о менталним процесима укљученим у учењу и памћењу, као и смернице за унапређење наставне праксе (Алкарас-Мармол 2013: 11).

2.5.6. Когнати и учење језика

Когнати се обично дефинишу као „речи у различитим језицима које потичу од неке заједничке сродне речи”¹⁷ (Шмит 1997: 209) или речи позајмљене из неког језика (Русејцки 2002) које се могу наћи у већини европских језика. Рингбом (2007: 73) описује когнате као „историјски сродне и формално сличне речи чије значење може бити истоветно, слично, делимично различито или потпуно различито”¹⁸ и додаје да когнати олакшавају разумевање на циљном језику.

Прва запажања о важности препознавања когната у циљу олакшаног учења језика забележена су пре више од стотину година. Одлин (1989: 77-78) наводи да је Свит (1899) приметио да многе речи из области науке и уметности, као и оне које означавају апстрактне појмове, не треба специјално учити јер одговарају грчким или латинским терминима који су заједнички за већину европских језика.

Доста касније, тачније половином 20. века, лингвисти који следе принципе теорије о контрастивној анализи у језичким испитивањима, покушавају да одговоре на питање на који начин речи из матерњег језика посредују у усвајању речи из страног језика. Тако је, примера ради, Ладо (1957), у оквиру свог истраживања о механизмима учења лексике страног језика, покушао да предвиди могуће тешкоће у учењу речи, односно да ближе дефинише негативни трансфер из матерњег језика. Истраживања која су уследила пар деценија касније, односно 70-их и 80-их година, доносе појачано интересовање за лексику, те лингвиста Одлин (1989) из другог угла разматра проблем утицаја вокабулара матерњег језика на учење страног

¹⁷ “(...) words in different languages which have descended from common parent word.”

¹⁸ “(...) historically related, formally similar words, whose meaning may be identical, similar, partly different, or, occasionally, even wholly different”.

језика и врши замену појма језички трансфер (енгл. *linguistic transfer*) појмом међујезички утицаји (енгл. *cross-linguistic influences*). Наиме, према овом аутору, највећи ефекат на учење страног језика има чињеница колика је сличност, односно разлика у лексичким облицима матерњег и страног језика, односно колика је сличност, тј. разлика у њиховом значењу (Одлин 1989: 77). Управо овакво уверење, као и друга налик овоме, подстакла су размишљања о међусобном разумевању различитих језика (енгл. *intercomprehension*) и иницирала европски пројекат назван ЕуроКом (енгл. *EuroCom – European project on intercomprehension*, срп. Европски пројекат о међуразумевању). Циљ оваквог пројекта је промоција мултилингвизма у Европи кроз развој рецептивне вештине читања, а његови заговорници пропагирају постојање пан-германског, пан-романског и пан-словенског вокабулара, односно вокабулара који обухвата језике једне од породица европских језика. У том контексту, урађен је и Пројекат међуразумевања романских језика (EuroComRom 2000) са намером да се подстакне развој језичких знања у оквиру породице романских језика, конкретно код немачких ученика са напреднијим нивоом познавања француског језика. Међутим, ова иницијатива није значајније заживела.

Оно што је битно у вези са когнатима, и на чему инсистира Шмит (1997: 209), у вези је са принципом који се подржава у овом раду, а односи се на њихово препознавање, у смислу да представљају одличну основу за погађање значења речи, а самим тим и за њихово памћење. С друге стране, Одлин (1989: 79) скреће пажњу да ученици нису увек у стању да препознају формалну сличност између когната и издваја три фактора од којих зависи ученикова свесност о постојању односа између матерњег и страног језика. Први се односи на типологију и психотипологију језика (стварна сродност између два језика и учениково поимање језичке сродности), други фактор је број језика којим ученик влада (монолингвали/ плурилингвали), а трећи зависи од индивидуалних особина ученика.

Када говоримо о броју језика којим ученик влада, разна су истраживања (Сенос и други 2001, Хердина и Џеснер 2002, Хофман 2001 и други) која се баве овим феноменом и сва истичу развијенију свест о језику код билингвала и плурилингвала у односу на монолингвале и, уопште, њихово олакшано учење новог језика. У том смислу, Синглетон и Аронин (2007) наглашавају богатије искуство учења и употребе језика код плурилингвала, односно развијеније лингвистичко и металингвистичко знање, те, сходно томе, и већу вероватноћу да ступе у интеракцију са околином. А Свен (1997) додаје и предност у закључивању значења когната у непознатом језику који је генеалогски близак са, њима, познатим језиком, премда примећује да лексичка сличност и препознавање когната не резултира увек изградњом богатог речника.

Из тог разлога, а у циљу постизања бољег ефекта у учењу, Даниловић (2010: 77-83) сматра да би било корисно да се у наставу страног језика укључе и одговарајуће инструкције о начину како да ученици препознају могући језички трансфер, нарочито ако је реч о језицима који нису блиског порекла, а онда и да се искористи предност познавања више језика. Овакво уверење негује се и у овом раду и рефлектује кроз примену наставних активности препознавања сличних облика речи, а затим и у изношењу закључака о њиховом значењу или облику.

2.5.7. Листе речи и језички корпус

Статус вокабулара је кроз историју научне теорије о језику знатно варирао у зависности од тога која лингвистичка теорија о учењу језика је у том тренутку била

доминантна. Као илустрација положаја који је вокабулар заузимао у оквиру разних приступа и метода у настави и учењу језика издвојили бисмо два екстремна правца. Први је аудио-лингвални метод из 50-их и 60-их година прошлог века у коме је лексика трпела значајно занемаривање јер је сматрана најједноставнијим аспектом језика који не захтева формалну наставу (Хокет 1958). Други екстрем је комуникативни приступ из 70-их година чији развој је донео преокрет у виду појачаних истраживања о вокабулару и истицање важности његовог места у самом наставном процесу.

У оквиру комуникативног приступа теоретичари расправљају, између осталог, и о процесу селекције лексике за потребе наставе, разматрају питања о броју речи који чине оперативни речник страног језика, истражују које је речи најбоље прво научити, да ли постоје више и мање корисне речи и слично (Картер и Меккарти 1988, Свејн 1985). На основу оваквих размишљања, настала је идеја о адекватном речнику (Риверс 1983б) са посебним акцентом на минималном адекватном речнику, где се фреквенција, као један од критеријума у избору лексичких елемената (Вучо 1998), намеће као одлучујући показатељ у њеној селекцији. Фреквенција представља број појављивања дате лексичке јединице у одређеном језичком корпусу (Ричардс и Шмит 2010: 232). У том смислу, Нејшн (2001) посебно истиче утилитарну функцију фреквентних речи и објашњава да високо фреквентне речи покривају већину текста због чега их је практично и корисно познавати.

Фактор учесталости лексичких јединица био је основа за истраживања за многе ауторе који су ручно састављали листе речи са већим бројем понављања у одређеном тексту. Пионирски рад у коме се аутор руководио принципом фреквентности је истраживање стенографа Кидинга из 1898. године (Аткинс и Цамполи 1994 у Санћес 1995: 15). У овом раду налазе се најучесталије речи немачког језика на основу ручно обрађених једанаест милиона речи. Након појаве Кидингове листе речи, направљена је пауза од неколико деценија, а затим се поново сусрећемо са сличним радовима. Ти радови нису тако чести јер представљају плод дугогодишњег посла исцрпљујуће обраде скупова речи и издвајање најфреквентнијих. У групи важнијих ранијих радова налази се листа лексичког минимума енглеског језика *The Interim Report on Vocabulary for the Teaching of English as a Foreign Language* из 1936. године коју су саставили Фосит, Палмер, Харолд, Торндајк и Вест. Њихова листа је обухватила речи из свакодневног и културног живота енглеског народа. Поред ове листе, треба навести и обимну листу речи енглеског језика Торндајка и Лорца (1944) *Teacher's workbook of 30 000 words* која је намењена наставницима енглеског језика.

Ипак, за ову врсту истраживања било је потребно сачекати појаву компјутера који ће дати главни импулс њеном напретку. Наиме, развој модерних рачунара поједноставиће примену статистичког метода у обради језичког материјала и обезбедити ефикаснију систематизацију језичких елемената. Компјутерски обрађена листа која је доживела највећи одјек је листа најучесталијих речи енглеског језика аутора Мајкла Веста (Картер 1987: 163). Вест је на узорку од 5 милиона речи издвојио речник од 2000 речи. Свака реч која се нашла у листи пропраћена је двама информацијама: информацијом о значењима и информацијом о фреквенцији. Према Весту, познавање тих 2000 речи обухвата 80% било ког језичког садржаја, због чега су речи са највећом фреквенцијом оне које су заступљене у више тематских подручја, а самим тим су и најкорисније.

После појаве Вестовог речника фреквенције, уследила су многа истраживања на ову тему. Ричардс (1974: 69-84) сматра да фреквенција није у строгој корелацији са употребном моћи речи, као и да би требало размотрити идеју о састављању различитих речника за различите ученике, у зависности од њихових потреба. Фокс (1979: 68-75) износи мишљење

да је Вестов речник недовољан за разумевање текста и да би свакако требало да се размотри идеја о састављању функционалног речника. С друге стране, Вестова листа значајно помаже у селекцији лексичког садржаја за ауторе дидактичких материјала и наставнике (Картер 1987: 163). За то време, Картер и Меккарти (1988) настављају да истражују утилитарност минималног лексичког садржаја у облику основног речника, те састављају листу од 850 лексичких јединица енглеског језика, које имају више од 850 значења¹⁹ и указују да познавање овог речника омогућава кориснику да комуницира разноврсне и комплексне идеје.

Осамдесетих година 20. века израда језичких листи улази у наредну, напреднију фазу. Поред тога што се рачунари стално усавршавају, пронађена је и оптичка машина названа скенер, која може да снима писане текстове. Снимање текстова омогућава значајно повећање обима језичког узорка. После снимања, следи поступак аутоматске обраде материјала и његова систематизација.

Описивање и анализа језика на основу примене компјутерских програма издвојило је другу генерацију језичких листи, односно посебну грану лингвистике, корпусну лингвистику. Корпус представља скуп аутентичних текстова, ускладиштених у електронском формату, репрезентативних по скупу језичких варијетета у неким својим деловима или у целости, а сакупљених у циљу научног истраживања (Гутјерес-Рексаћ 2016: 285). Санћес (1995: 8-9) прецизније описује да подаци у језичком корпусу могу да се односе на усмену или писану употребу језика, или на обе употребе, да је у њему систематизација урађена према одређеним критеријумима, а да је корпус довољно обиман да представља репрезентативан узорак језика или неког његовог дела. Као такав, језички корпус је погодан за компјутерску обраду, а циљ је добијање различитих и корисних резултата спремних за опис и анализу.

Пресудну улогу у зачетку корпусне лингвистике имао је пројекат *Cobuild* лингвисте Синклера (1987) са Универзитета Бирмингем који је представљен у облику два корпуса енглеског језика. Први корпус је базични са око 7 милиона речи, а други опширнији са 20 милиона речи. Осим што је одлучујући за зачетак корпусне лингвистике, овај пројекат је и утицао на ширење популарности израде језичких корпуса на другим језицима тако да 90-их година 20. века сведочимо изради корпуса на око 16 европских језика (Аткинс и Цамполи 1994). Међу њима се највише издваја корпус француског језика заснован на књижевним текстовима од 190 милиона речи и корпус холандског језика од 60 милиона речи.

Осим утицаја на израду корпуса на другим језицима, важна улога пројекта *Cobuild* састоји се и у томе што уводи нову димензију у ову врсту језичких истраживања. Корпус као такав више није основа само за научна истраживања за научнике и лингвисте, већ је и база за израду практичних и корисних радова који имају широку намену (Санћес 1995: 17). Наиме, осим што је популаризовао идеју о изради других корпуса, он је послужио и као основа за израду речника, граматике и приручника за учење енглеског језика.

Када је реч о корпусу на шпанском језику, треба истаћи први репертоар шпанског језика састављеног пре више деценија у Мексику, остварен под руководством Луиса Фернанда Ларе (Лара 1987). Овај корпус је обухватио 2 милиона речи, а подаци из њега послужили су истом аутору као основа за писање неколико речника.

Најрепрезентативнији корпус шпанског језика је *Корпус Кумбре савременог шпанског језика* (шп. *Corpus Cumbre lingüístico del español contemporáneo*) аутора Акилина Санћеса (1995). *Корпус Кумбре* се састоји од око двадесет милиона лексичких јединица

¹⁹ Нунан (1991:119) наводи да је Нејшн избројао 12425 значења.

прикупљених на територији Шпаније и Хиспанске Америке. Обухвата како писане, тако и усмене узорке шпанског језика. Писани текстови су из области књижевног језика (романи, поезија, кратка прича итд.), затим уметности, друштвених наука, природних наука, кулинарства, енциклопедија. У њега су, такође, ушли и текстови из разних часописа и дневне штампе, затим уџбеника, као и из пропагандних материјала. Обухваћени су разни језички стилови (деца, омладина, политичари, уџбеници шпанског као страног језика и сл.), а као извор података о говорном језику, послужили су записи спонтане језичке продукције у разноврсним радио и телевизијским емисијама, разговори лицем у лице, формална настава различитих академских нивоа, телефонски разговори, језик из свакодневних животних ситуација и друго.

На основу језичког материјала у *Корпусу Кумбре* публикован је и први речник шпанског језика базиран на корпусном материјалу, као и речник фреквенције заснован на два милиона најчесталијих речи (Алмела 2005).

Међутим, оно што се издваја као важна особина корпусне лингвистике јесте да је у центру њеног интересовања текст као реализован језик са свим својим карактеристикама које поседује. Уопште, језички корпус се схвата као материјал, односно узорак језика, на коме се врше анализе, мерења и даља испитивања о датом језичком систему. А особина ове лингвистичке дисциплине, која је веома важна с тачке гледишта овог истраживања, јесте да специјално издваја значај контекста као дела целокупног текста у коме се језички систем реализује. На овом месту је потребно да подсетимо да се ослањање на контекст у овом раду посматра као део стратегије абдуктивног резонувања. Само значење, или прецизније, тумачење језичке јединице, схвата се као динамичка категорија, тј. зависи од текстуалних реализација, што представља принцип који је у сагласности са нашим теоријским становиштем.

2.5.8. Настава страних језика и учење вокабулара

2.5.8.1. Кратак приказ метода у учењу и настави вокабулара

Ванг (2019: 1) за вокабулар каже да је врло нејасан појам који се односи на појединачне речи, али и на језичке обрасце у једном језику, односно идиоме, лексичке изразе и колокације као вишечлане и вишеслојне језичке јединице и закључује да је учење вокабулара животни процес не само за ученике страног језика, већ и за изворне говорнике.

У зависности од предмета проучавања, научна теорија о усвајању страног језика (енгл. *Second language acquisition*) налази се под утицајем различитих научних области, као што су лингвистика, психологија, психолингвистика, социологија, социолингвистика, образовање и друго, због чега је ова теорија интердисциплинарна (Гас и Селинкер 2008). Према Елису (1994) предмет истраживања теорије о усвајању страног језика обухвата четири области. Прва област представља језички систем који ученик ствара током учења у циљу остваривања различитих комуникативних циљева. Друга се односи на друштвени контекст и учениково искуство усвајања језика. Трећа су ментални механизми ученика у вези са усвајањем и употребом језика у комуникацији. У четвртој области су индивидуалне разлике ученика које обухватају опште индивидуалне факторе (мотивација и ставови ученика) и посебне (способност ученика да употреби различите стратегије у учењу), на основу којих Елис (1994: 17-18) објашњава разлике у успешности у учењу међу ученицима.

Кроз историју су забележена различита гледишта о начинима учења страног језика што је резултирало разним приступима и методама у настави и учењу језика. Приступ представља теоријску претпоставку о природи предмета, а метод најбољи начин и план подучавања који је у сагласности са принципима и процедурама одређене теорије (Ричардс и Шмит 2010: 363). Осврнућемо се на важније методе и приступе, са акцентом на место које учење и настава вокабулара заузима у оквиру њих, као и на утицаје које ће извршити на савремене приступе учењу и настави страних језика.

Димитријевић (1979: 55) је изнео да се једна од најстаријих заблуда у настави и учењу страног језика односи на став да се познавање страног језика поистовећује са познавањем великог броја речи датог језика и њиховог превода. Управо овакав став је у 19. веку заступао традиционални граматичко-преводни метод. Овај метод је неговао дедуктивни приступ у учењу са нагласком на експлицитном познавању граматичких правила, превођењу књижевних текстова и учењу листи речи напамет са преводом на матерњи језик (Елис 1994). Речи су се посматрале као статичне јединице и двојезични речници су били неопходни као референтна литература (Шмит 2007: 12). Граматичко-преводни метод се дуго задржао у наставној пракси и можемо да кажемо да је и данас у учионицама повремено присутан у неком свом измењеном облику, нпр. приликом обраде неких морфолошких облика, приликом превођења или када се пореде облици из матерњег и циљног језика.

Директни метод се развио крајем 19. и почетком 20. века и још се назива орални метод. Он се заснивао на подражавању учења матерњег језика и избегавању свесног учења граматичких правила (Кристал 2010: 394). Овај метод је наглашавао употребу говорног језика, природно и спонтано, док се вокабулар учио демонстрирањем без употребе матерњег језика, уз понављање за наставником и имитирање говорног модела (Ларсен-Фриман 2005: 28). Настава у директном методу се заснива на развијању све четири језичке вештине код ученика: прва је слушање, затим говор и на крају читање и писање (Шмит 2007: 13).

Аудио-лингвални метод је настао током Другог светског рата са идејом да се подигне ниво језичке компетенције за војне потребе. Постао је популаран 60-их година прошлог века. Аудио-лингвални метод је заступао став да лексика представља најлакши аспект језика за који није потребна формална настава (Ларсен-Фриман 2005: 41). Не уче се изоловане речи већ структурални обрасци, реченице. У настави и учењу у овом периоду пропагирана је техника механичког увежбавања речи и израза (енгл. *drill*) у циљу формирања навика код ученика (Кристал 2010: 394).

Шездесетих година прошлог века јављају се нови приступи у настави страних језика као радикална алтернатива традиционалним методама и бихевиоризму из претходног раздобља. Ти нови приступи називају се хуманистички јер се концентришу на ученике, процес учења и на психолошке и социолошке факторе који потпомажу учење (Кристал 2010: 395). Присталице хуманистичких приступа сматрају да учење треба да буде спонтано и пријемчиво, а основни принципи који се следе су развој ученикове личности и људских вредности уопште, важност активне улоге коју ученик има у процесу учења, самим тим и преузимање одговорности за сопствено учење, затим подршка околине, ученикова емоционална укљученост, његова мотивисаност да учи језик, јачање самопоуздања и међусобно поштовање и саосећање у датој друштвеној заједници (Кристал 2010: 395).

У овом периоду, теоретичари и практичари наставе спонтано напуштају став о једном свемоћном методу као специјалном наставном плану фиксираном у времену и

базираном на одређеној научној теорији о природи језика који не дозвољава никакве индивидуалне интерпретације (Ричардс и Роџерс 2001: 15-16). Фокус више није на методу, већ на резултатима у учењу и акценат је на свесном/ намерном учењу.

Неколико је приступа у оквиру хуманистичке оријентације и они се међусобно разликују у зависности од начина на који тумаче природу језика и схватају процес учења страног језика. Неки од битнијих хуманистички оријентисаних приступа, специјално у односу на начин на који схватају питање важности лексике у настави, изложени су у даљем тексту.

Сугестопедија (енгл. *Sugestopaedia*) је базирана на науци о сугестији, која сматра да је помоћу сугестије могуће активирати неискоришћени потенцијал људског мозга чије покретање ће резултирати убрзаним и успешним учењем. Док је сугестопедија битна оријентација по питању схватања значаја лексике, јер је њен акценат на ефикасном меморисању вокабулара (Кристал 2010: 395), међу хуманистичким приступима постоје и они који у потпуности занемарују обраду вокабулара, као што је случај са приступом под називом неми начин (енгл. *The silent way*). Овај приступ заговара самостално учење, што значи да наставник само усмерава ученике, а вокабулар се потпуно запоставља као саставни елемент у формирању језичког знања (Кристал 2010: 395).

С друге стране, приступ који у први план избацује важност наставе и учења лексике на свим нивоима познавања страног језика је лексички приступ (енгл. *Lexical approach*) чији је творац Мајкл Луис. Луис (1999) сматра да је одлучујући фактор за успешну комуникацију познавање дужих лексичких скупова и да сваки наставни програм треба да садржи максимално корисну лексику. Луис (1999: 120) објашњава да граматику не треба учити засебно, већ да је она интегрисана у лексици, односно, да је граматика у служби вокабулара и генерисања значења, те саветује да се граматика учи уз помоћ конвенционалних реченица јер је то начин да се размишља о граматички, али и да се реченица искористи у комуникативне сврхе. Луис је критиковао теоретичаре који су се залагали за наставу редукованог и селектованог вокабулара и осудио метод усвајања језика по принципима контрастивне анализе (Луис 1999: 116). Сматрао је да настава, у чијој основи је лексика, помаже ученицима да постану компетентни у комуницирању на страном језику. Луис такође предлаже да се лексика подучава и учи кроз колокације, појам који се односи на редовни образац спајања речи, јер сматра да је колокација моћан метод организације меморије и ефикасан начин да се јединица запамти. Најефикасније је, по њему, учити лексику у тзв. парчићима (енгл. *chunks*), односно као спојене лексичке јединице или меморисане обрасце спремне за употребу, онако како постоје на нивоу менталног лексикона (Луис 1999: 130).

Приступ у коме учење и настава вокабулара такође заузимају значајно место је природни приступ (енгл. *The natural approach*). У овом приступу пореди се принцип усвајања матерњег са принципом учења страног језика, у циљу спонтаног усвајања језика. Акценат је на емотивним факторима у учењу где вокабулар има важнију улогу од граматике (Кристал 2010: 395). Крешен и Терел (1983), идејни творци овог приступа, сматрају да је вокабулар темељ комуникације. Они ближе објашњавају да се комуникација не може остварити ако саговорници не препознају значење речи. Због тога закључују да вокабулар има кључну улогу у настави и учењу циљног језика, значајнију од улоге граматике, нарочито у ранијим фазама учења, када се захваљујући познавању базичног речника, може премостити препрека непознавања граматике. Крешеново занимање за вокабулар било је

стимулисано методом која се заснива на вештини разумевања (енгл. *Comprehension based method*).

Присталица природног приступа Риверс (1983а: 125) такође наглашава да је за усвајање страног језика неопходно познавање адекватног речника. Додаје да без вокабулара нема сврхе познавање било какве граматичке структуре, односно функције, и да је почетак усвајања вокабулара тежак процес сам по себи, док је његова надоградња лакша и бржа.

Однос вокабулар граматика истраживала је и Свејн (1985). Она је проширила Риверсово уверење да, када се ради о разумевању језика, до извесне мере можемо да занемаримо граматичка правила, али да је код језичке продукције, односно говора и писања, неопходно граматичко знање, како би се испољиле чак и основне идеје.

Међу осталим савременим методама које су утицале на даљи развој теорије о природи наставе и учења, налазе се настава језика у оквиру нејезичких предмета, (енгл. *Content based instruction*), облик наставе који је заживео у многим европским земљама, као и у појединим школама у нашој средини; учење кроз задатке које је у вези са активностима из свакодневног живота, пажња ученика је на значењу у циљу испуњења задатка (енгл. *Task based instruction*); кооперативно учење у паровима или групама које подстиче развијање вештина учења и друштвених вештина (енгл. *Cooperative learning*); техника неуролингвистичког програмирања за остваривање успешне комуникације (енгл. *Neurolinguistic programming*) и други.

2.5.8.2. Учење језика у оквиру комуникативног приступа и других савремених тенденција

Седамдесетих година прошлог века бележи се развој савремених информационих технологија који доноси бржи и већи проток података и потребу за разменом информација. Сведоци смо и појачане економске и политичке миграције људи који настоје да остваре комуникацију на новим језицима, те се јавља тенденција ка ефикасном и брзом учењу. Нове научне и друштвене околности уводе иновације у теоријске претпоставке о природи језика, тако да лингвистички стручњаци више не посматрају језик као систем апстрактних језичких правила, већ као систем који носи и изражава значење (Нунан 1999: 10). Резултат ових промена је развој комуникативног приступа који представља одговор на захтеве друштва тог доба где се језик учи не да би се знало о њему, већ да би се њиме комуницирало (Хармер 2007: 50).

Комуникативни приступ (енгл. *Communicative approach*) представља реакцију на пређашње приступе и методе који су у својим научним поставкама запоставили разматрања на који начин се језик користи у свакодневним ситуацијама (Кристал 2010: 394) и инсистира на томе да учење језика треба да се заснива на принципима језичке употребе и принципима друштвене прихватљивости (Хајмз 1974, Савињон 1983, Халидеј 1987, Рид 2000).

У учењу и настави страног језика, циљ и садржај комуникативног приступа окренут је ка комуникацији, разумевању функција језика и развијању способности селекције и примене одговарајућих језичких ресурса у зависности од дате ситуације. Иако се у комуникативном приступу језик схвата као систем базиран на значењу, вокабулар у њему нема кључну улогу већ је, како смо раније изнели, фокус на комуникативним функцијама. На пример, на који начин се исказује жеља, намера, молба или извињење, и како се исказ уобличије у шири контекст, односно дискурс (Шмит 2007: 14). У учионици се симулирају стварне комуникативне активности, што ученику даје активну улогу у учењу (Нунан 1999: 10). Остале значајне карактеристике комуникативног приступа биле би употреба

аутентичних текстова, писаних или усмених, уопште вођење рачуна о потребама ученика и о циљевима наставе, примена технике учења у групама или у паровима, истовремено развијање све четири језичке вештине код ученика, примена комуникативних задатака, учење нејезичког предмета на циљном језику који има улогу посредничког језика (Каплан 2002: 208).

Уопштено говорећи, са појавом комуникативног приступа у настави језика често се код лингвистичких теоретичара примећује скретање пажње на важност обраде вокабулара (Маера 1987, Нејшн и Маера 2002, Картер и Мекрти 1988). Они покрећу дискусије у корелацији вокабулар и учење, тј. разматрају различите проблеме као што су колико речи чини оперативни вокабулар у страном језику; које речи је најбоље научити у првим фазама сусрета са страним језиком; да ли има кориснијих и мање корисних речи за учење; да ли постоји градација у тежини речи за учење; на који начин је најбоље запамтити нове речи; да ли је практичније учити појединачне речи, или са преводом, или у контексту; како поступати са речима које имају неколико значења и сл (Картер 1988: 1-2).

У таквом новом светлу, од седамдесетих година 20. века, Одељење за језичку политику (енгл. *Language Policy Division*) у саставу организације Савета Европе (енгл. *Council of Europe*) почиње да се бави питањима учења и наставе језика. Документ *Заједнички европски оквир за језике: учење, настава и оцењивање* (Савет Европе 2001) представља најважнији пројекат Савета Европе у домену наставе и учења језика. Намењен је и наставницима и ученицима, као и творцима језичких политика, ауторима уџбеника. У њему се не прописују методе већ се предлажу различите опције које могу да помогну у постизању циља наставе и учења. Сврха овог документа је стварање услова за развој различитих индивидуалних плурилингвалних профила. Посебна пажња посвећена је културном контексту циљног језика.

Према *Заједничком европском оквиру* (Савет Европе 2001: 18), општа, тј. комуникативна компетенција састоји се од три основне компоненте: лингвистичке, социолингвистичке и прагматичке компетенције, а развој ученикових лингвистичких компетенција је централни и незаменљив аспект учења језика (Савет Европе 2001: 155). Услед чињенице да језички системи поседују динамички карактер, а са циљем њиховог олакшаног познавања и описивања, лингвистичка компетенција се дефинише као знање и способност употребе формалних инструмената којима је могуће састављати, правилно формулисати и преносити поруке које имају значење, а затим мери кроз лексичку, граматичку, семантичку, фонолошку, ортографску и ортоепску компетенцију. Све компетенције, осим семантичке, чији су саставни делови дати у оквиру лексичке и граматичке компетенције, као и у дефиницијама прагматичке димензије језика, описане су у оквиру шест нивоа језичких скала на основу параметра исправности (за граматичку) и владања одређеним језичким нивоом (за лексичку, фонологију, ортографију и ортоепику).

Лексичка компетенција, која се у овом документу дефинише као саставни део лингвистичке компетенције, подразумева „знања и способности за употребу лексичког фонда неког језика који се састоји из лексичких елемената и из граматичких елемената, као и способности њихове употребе” (Савет Европе. 2001: 115). У наставку се наводе следећи предлози за развој вокабулара: излагање ученика једноставним и фиксним изразима коришћеним у аутентичним говорним и писаним текстовима; тражење значења и коришћење речника; уметање лексичких јединица у контекст; представљање речи уз помоћ визуелних средстава – слике, предмети, гестови и мимика; меморисање листи речи са преводом; истраживања семантичких поља и конструисање „мапа ума”; обучавање ученика

за коришћење речника и других приручника; давање инструкција о примени лексичких структура (формирање речи, сложенице, колокације, идиоми итд.); разматрања о различитим дистрибуцијама семантичких особина у матерњем и страном језику.

Савремена примењена лингвистика и теорија о настави и учењу језика, имају учвршћен став да је изградња и неговање богатог и садржајног речника важан елемент у учењу страног језика. Према Риду (2000), вокабулар није само скуп лексичких јединица, већ је и комплексан процес који се у пракси не остварује само као знање вокабулара, него и као вештина његове употребе у комуникацији.

Истовремено са подизањем свести о важности изучавања вокабулара у језику, препознаје се и важност проучавања стратегија у учењу, те занимање за обе ове области, заједнички, води до истраживања која се укрштају у дисциплини под називом *стратегије у учењу вокабулара*.

2.5.8.3. Трансјезичка комуникација у учењу и настави вокабулара

Трансјезичка комуникативна активност један је од приступа у настави и учењу језика новијег датума (Вилијамс 2002, у Гарсија и Веј 2014) који за циљ има да охрабри ученике да користе све језике који су им на располагању тако што, кроз употребу једног језика, обогаћују знање другог, тј. проширују своја знања и повећавају активност на оба језика. Овај приступ, према Вилијамсу (1996), претпоставља активно ангажовање ученика као одлучујући фактор за процес учења, што је у сагласности са принципом који су поставиле присталице когнитивног приступа у психологији, попут Краика и Локхартаа (1972), Краика и Тулвинга (1975), Стевика (1976) и других.

Активно учење у учењу Вилијамс (2002, у Гарсија и Веј 2014) назива процесом дубинског когнитивног билингвалног ангажовања (енгл. *process of deep cognitive bilingual engagement*). То је процес у коме ученици примењују различите менталне вештине у циљу сакупљања, обраде, складиштења, ретенције и селекције информација. Другим речима, процес дубинског когнитивног билингвалног ангажовања помаже ученицима да комплетније разумеју садржај информације и прошире своје знање новог језика ослањајући се на претходна знања других језика.

Исто тако и Сенос (2009) заговара идеју о вишеструком мултилингвалном образовању (енгл. *multiple multilingual education*) у коме је нагласак на пракси вишејезичних ученика и њихових наставника, а не на усвајању и развоју језика. Другим речима, овај тип образовања негује билингвални приступ у настави и учењу, на три или више језика који су присутни у учионици. С упориштем у оваквим карактеристикама, принципи ове комуникативне праксе представљају основно полазиште у овом истраживању у коме је фокус на развоју лексичке компетенције плурилингвала кроз подржавање њихових комплексних језичких знања.

С друге стране, Бејкер (2001: 289) објашњава да трансјезичка комуникативна активност није важна само зато што обезбеђује дубље разумевање садржаја, већ, исто тако, унапређује и језик чије знање је слабије, развија интеграцију и сарадњу породица и школе и укида разлике између напреднијих ученика и ученика почетника. Према Бејкеру (2001), примена овог приступ водила до тога да се ученици осећају сигурно и слободно.

Међутим, могуће најважнија карактеристика приступа трансјезичке комуникативне активности јесте да развија когнитивне стратегије учења (Веј 2011а, Веј 2011б, Гарсија и Веј 2014), прецизније, унапређује креативност (енгл. *creativity*) и критичко размишљање

(енгл. *criticality*). И креативност и критичко размишљање значајне су менталне вештине које доприносе конструктивном развоју и изградњи знања. Креативност помера и руши границе између старог и новог, прихватљивог и изазовног, конвенционалног и оригиналног. Критичко размишљање оспособљава ученике да приступе информацијама на одговарајући начин, систематски и проницљиво повезујући културни, друштвени, политички и лингвистички аспект феномена којим се баве. Да подсетимо (в. 1.4.), овај рад се заснива на настојању да се испитани ученици, захваљујући обуци кроз коју су прошли (в. 4.2.3. и Прилог 8.6.), подстакну на испољавање креативности и критичког размишљања у прављењу хипотеза о облику и значењу речи.

Поред развијања когнитивних способности, приступ трансјезичке комуникативне активности омогућава ученику да активира своју метајезичку свест (Гарсија и Веј 2014: 74) или комуникативну осетљивост, како је називају Хердина и Џеснер (2002), а која постоји захваљујући контакту више језика. Металингвистичка свест је способност ученика да размишља о формалним карактеристикама језика, да манипулише језичким структурним карактеристикама, да размишља на апстрактан начин о језику, да размишља о његовој употреби. Подстицање ученика на анализу структуре речи, на разматрање о саставним деловима лексичких јединица, на повезивање облика новог језика са облицима из, њима, познатих система, на прављење речи, на доношење закључка и слично, у овом истраживању су важне активности (в. Прилог 8.6. наставна јединица 1, активност 1) чији циљ је да се ученицима усмери пажња на формалне аспекте језика и да им се развије способност манипулације структурним елементима језика.

Такође значајна одлика овог приступа, која несумњиво поспешује ефикасност наставе и учења, јесте неговање позитивног осећања припадности једној друштвеној средини (овде одељењу) и развијање узајамне интеракције (Свејн и Лепкин 2000). Како Криз и Блеклец (2010) објашњавају, приступ трансјезичке комуникативне активности има дискурзивну функцију због чега су сви учесници у наставном процесу активни, односно нико није запостављен. Супротно томе, у учионици у којој се негује приступ једнојезичког образовања, постоји бојазан да би неко ћутао и не би се чуло његово мишљење.

Важна особина овог приступа је и неговање матерњих језика ученика (Крисфилд 2020) чија је улога у мултикултурном контексту трострука: обезбеђује међусобно разумевање (самим тим напредовање процеса наставе и учења), помаже у тумачењу новог вокабулара и граматике и подстиче интеракцију. Ово истраживање изражава сагласност са наведеним принципом што се, између осталог, може видети и у Прилогу 8.6. наставна јединица 1 активност 2.

Све наведене особине овог комуникативног приступа воде ка развијању способности да ученик управља својим учењем, тј. да буде когнитивно, емоционално и понашајно активни учесник у сопственом процесу учења. Наставник постаје модератор, ствара прилике за употребу језика, а себе види не као језички ауторитет, већ као ученика неког страног језика (Гарсија и Силван 2011: 393-394).

Конечно, трансјезичка комуникативна активност не представља једино начин да се унапреде настава и учење, већ је део метадискурзивног режима које ученици у 21. веку морају да следе (Гарсија 2011: 147). Другим речима, није само помоћ да се приступи садржају или језицима, већ је трансформативни метод, како за ученика, тако и за наставника и само образовање. Трансјезичка комуникација је сума свих постојећих језика на једном простору који трансформише тај простор историјски, креативно, критички и идеолошки.

Гарсија и Клајфген (2010) овакав програм називају динамичко би/ плурилингвално образовање (енгл. *dynamic bi/ plurilingual education*). Такав вид образовања ретко је присутан у школама данас, једино у срединама са мањинским језиком код којих је билингвизам у стадијуму појављивања. У том смислу, Филиповић (2017) предлаже увођење модуларног приступа у случају двојезичне/ вишејезичне наставе и учења језика етнолингвистичких мањина у Србији, који је у сагласности са приступом трансјезичке комуникације, а који представља један од начина да се активира развој свих расположивих језика (мањинских, већинских и страних) и „развије нова писменост препозната као једна од потребних вештина за 21. век” (Филиповић 2017: 379).

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Истраживачки приступ

У овом раду примењује се приступ квалитативног партиципативног истраживања који је у складу са узорком који се посматра, предметом испитивања и са циљем истраживања.

Партиципативни приступ у истраживању представља облик интерактивног концепта истраживања који је новијег датума. Његове теоријске основе ближе је објаснио бразилски филозоф Фреире (1968) који је изнео да је овој приступ настао као резултат критичког преиспитивања дотадашњих доминантних теоријских модела и методолошких приступа у истраживањима који нису успели да дају задовољавајуће одговоре у домену друштвених наука, пре свега у антропологији, етнологији, социологији и, касније, у психологији. У том смислу, Рисон и Бредбери (2001: 81-85) износе да је основна замерка методолошким приступима до пре тридесетак година била чињеница што су занемарили перспективу искустава и доживљаја различитих групација, које су назване маргинализованим групама, а које су, заправо, у датом друштву третиране као споредне и небитне.

Објашњење термина маргинализација даје Емонд (2006: 123-140) и износи да је реч о ускраћивању могућности да у друштвеном животу учествују оне особе, или групе људи, чије се вредности и понашање разликују од општеприхваћених вредности за то друштво. У маргинализоване групе, између осталих, спадају и млади људи, који су, управо, циљна група овог истраживања. Према Југовићу (2007), маргинализација подразумева шири појам него што наводи Едмонд. Наиме, не ради се само о ограничавању испољавања различитих система вредности и понашања, већ се компромитује и испољавање сваког људског потенцијала који би, у контексту овог рада, било игнорисање вишејезичког потенцијала ученика страних језика и специфичних механизма учења које ова група поседује.

Под утицајем Фреиреових идеја, партиципативни истраживачки приступ прешао је у сферу образовања. Његова суштина огледа се у уважавању личног искуства и чињенице да исти друштвени феномен може да буде интерпретиран на различите начине захваљујући чему се долази до неких нових увида о датој појави или догађају (Дензин и Линколн 2005).

Основна идеја партиципативног приступа је партиципација, тј. поступак који укључује и активно ангажује све чланове истраживачке групе у процес истраживања (Реицма-Стрит и Арнолд 1994). У контексту овог рада, истраживачки тим сачињавају, с једне стране, истраживач, односно наставник, због чега је он неминовно и учесник у истраживању, док су с друге стране испитаници, тј. ученици, који нису пасивни објекти чије понашање се истражује, већ су исто тако и учесници који, поред тога што имају централну улогу у истраживању, доприносе и стварању нових знања.

Тоулмин и Густавсен (1996) износе да партиципативно истраживање има две особености. Прва се огледа у колаборативном карактеру заснованом на сарадњи његових учесника, а друга да сами учесници припадају одређеној друштвеној групи или заједници. У контексту нашег истраживања, група је одељење десетог разреда, док заједницу представља интернационална школа. У групи је деветоро ученика, тј. активних учесника у истраживању. Они заједнички доприносе свакој од фаза истраживања, тј. прво развијају знања о новој стратегији учења лексике страног језика, затим примењују оно што су научили и коначно процењују ефикасност стратегије, чиме дају одговор на примарно

истраживачко питање да ли примена абдуктивног размишљања поспешује учење вокабулара страног језика. Заправо, овим се досеже шири циљ истраживања који се тиче уважавања потенцијала трансјезичке комуникативне активности и, у складу са тим, уважавања специфичности вишејезичних ученика страног језика.

С друге стране, карактеристика квалитативног истраживање, према Дензину и Линколн (2005: XIV), јесте критичан интерпретативни приступ (енгл. *critical interpretive approach*) у тумачењу и разумевању феномена који се истражују. Фокус квалитативног истраживања (Дензин и Линколн 2005: XV) може бити усмерен ка разним областима истраживања. Област која је битна са становишта овог рада јесте усредсређеност на истраживања нових педагошких и интерпретативних пракси које интерактивно поспешују критичку анализу у учионици и повећавају ефикасност процеса наставе и учења.

Хамерсли и Аткинсон (1995: I) наводе да је чест случај изједначавања етнографског и квалитативног приступа. У културној антропологији, етнографски приступ има за циљ да опише и анализира културну и друштвену средину људи и њен утицај на човеково понашање и мишљење. Ако посматрамо етнографски приступ у контексту образовања, што је случај у овом раду, културна и друштвена средина се не ограничава само на етничку припадност појединаца или групе, већ се односи на било коју омеђену јединицу, као што су одређене организације, програми, различите заједнице и друго (Харклау 2005). На тај начин можемо да говоримо о етнографији неког одељења или школе, односно контекста у коме се одвија процес наставе и учења. Због тога, у испитивањима о процесима усвајања страног језика, истраживачи, попут Дафа (2002) или Харклауа (2005), називају етнографским онај приступ којим обрађују питања специјалних веза које постоје између јединки, језичке праксе и учења језика, како у локалном, тако и ширем контексту, чиме се овај приступ приближава квалитативном.

Према Дерњеју (2007: 16-27), квалитативно истраживање представља поступак сакупљања тренутно доступних, ненумеричких, података који се описују, а потом тумаче. Не постоје експлицитна ограничења у погледу тога шта све може бити квалитативан податак (Дерњеј 2007: 125). Наиме, све оно што представља природно окружење предмета посматрања третира се као могући податак и материјал на коме се истраживање заснива.

У складу са флексибилном и емергентном природом процеса квалитативног истраживања (Дерњеј 2007: 124), поступак прикупљања и анализе података често има циркуларну природу и неретко се дешавају преклапања, због чега је тешко дефинисати да ли се дати метод односи на прикупљање или на анализу података, што се обично дешава када је реч о методи студије случаја. Уопште, циркулација подстиче истраживача да промишља целину истраживачког процеса и преиспитује једне кораке у светлу других. Сходно томе, Њумен (2006: 176) сматра да се квалитативно истраживање заснива на узрочном објашњењу, док истраживач гради своју теорију на основу поређења прикупљеног материјала.

У оквиру квалитативног истраживања постоје различите методе прикупљања и организовања података. Дензин и Линколн (2005: 1-33) издвајају неке као што су студија случаја (метод примењен у овом истраживању), интерпретативна анализа, разни визуелни методи, партиципативно посматрање и друго. Као и Дерњеј (2007: 125), и ови аутори наглашавају битну особину квалитативног истраживања која се огледа у његовом отвореном карактеру и динамичкој природи. Наиме, не постоји само један начин интерпретације квалитативног материјала, већ његово тумачење зависи од епистемолошке

орјентације, критичког мишљења, културних модела, ставова и стратешких циљева истраживача (Филиповић 2009: 31).

Поред наведеног, битна особина квалитативног истраживања је емпиријски карактер материјала који се сакупља (Дензин и Линколн 2005). Ради се о материјалу који подразумева лична искустава, интроспекције, одређене животне приче, разговоре, интерактивне и визуалне текстове, дневнике, фотографије и слично, који описују рутине, проблематичне тренутке и значења у животима индивидуа. Као што Филиповић наводи (2009: 33), квалитативно истраживање укључује разне „личне приче” у опис феномена којим се бави и интерпретацију резултата до којих долази.

Квалитативно истраживање, уопште, развија широки спектар међусобно повезаних интерпретативних пракси у циљу бољег разумевања изучаваног предмета. Сматра се да свака пракса на свој начин објашњава свет, као што Кук (1981: 171) сликовито пореди истраживача који имплементира овај приступ са монтажером филма који бира кадрове и сцене, слаже слике и на тај начин склапа филм у интегралну целину.

Хов (2004) у квалитативном приступу истиче тенденцију ка постизању дубљег и садржајнијег разумевања датог феномена, што је, заправо, последица примене више истраживачких метода, различитих перспектива посматрања предмета и разматрања разноврснијег емпиријског материјала. Дензин (2005: 11) се, такође, осврће на фактор квалитета у резултатима добијеним применом овог приступа и, као један од одлучујућих услова за постизање одређеног нивоа истраживања, наводи елемент непосредности истраживача са предметом истраживања.

3.2. Методологија студије случаја

У овом истраживању примењен је метод студије случаја.

Термином студија случаја (енгл. *case study*) намеће се идеја о посебној, ексклузивној природи истраживаног феномена (Стејк 2005, Таваколи 2013), због чега Стејк (1995: xi) студију случаја дефинише као истраживање о јединствености и сложености особеног случаја. Дерњеј (2007: 152) такође наводи да је студија случаја метод у квалитативном испитивању чији је фокус на *једном специјалном* (енгл. *Particular One*) случају, јединственом међу другим. Односно, случај се разуме као необичан развој, другачије понашање индивидуе, или одређене групе људи, или неки нарочити догађај. Стејк (2005: 443-463) објашњава да специфична природа предмета намеће истраживачу имплементацију овог метода, те он види студију случаја истовремено и као процес истраживања о датом случају, и као производ, тј. резултат истраживања.

Према Дерњеју (2007: 151), случајеви су првенствено особе (у овом раду ученици), али исто тако могу бити и неки програми (овде Програм Организације Међународне матуре), институције (Интернационална школа у Београду), организације или заједнице (школска и локална). Будући да се њоме посебан нагласак ставља на праћење развоја појединаца или одређене групе и, под претпоставком да се ради о посебном и комплексном индивидуалном случају, студија случаја је метод који се релативно често примењује у истраживањима из области наставе и учења страних језика (Таваколи 2013).

Таваколи (2013) наводи да је студија случаја метод у научно-истраживачком раду који има за циљ да разуме одређене појаве у оквиру њеног уобичајеног, природног окружења. Према предмету истраживања постоји више категорија студија случаја (Таваколи 2013: 46-47, Стејк 2005, Даф 2008). Може бити унутрашња (енгл. *intrinsic case*

study), инструментална (енгл. *instrumental case study*) и колективна (енгл. *collective case study*). Унутрашња студија случаја бави се једним издвојеним случајем који је можда неуобичајен, јединствен, и он не представља ширу слику случајева. Нагласак је на дубљем разумевању самог случаја по себи. За инструменталну студију случаја, случај је само средство да се проникне у неки други проблем, више глобалан, мање фокусиран на индивидуу. У колективној студији случајева, као што само име каже, истражује се више случајева истовремено у циљу њиховог бољег разумевања. У неким студијама случаја користи се лонгитудинално праћење одређеног феномена које омогућава систематичан начин посматрања догађаја, сакупљање података, анализирање информација и детаљан опис резултата кроз дужи временски период.

У овом истраживању примењују се унутрашња (прати сваког ученика појединачно са свим његовим индивидуалним разликама и личним особеностима), инструментална (третира феномене вишејезичности и трансјезичке комуникативне активности), колективна (проучавани случајеви се тумаче у мултикултурном контексту једног одељења у једној интернационалној школи) и лонгитудинална студија случаја (прати и анализира како се одвија процес учења у оквиру једног семестра школске године, а у случају двоје ученика и дуже).

Да би анализирао одређени случај, истраживач обично комбинује више метода за прикупљање података (Дерњеј 2007), као што су интервјуи, опсервације, архивирани записи разних категорија. Дакле, студија случаја није специјална техника, већ метод прикупљања и организовања података у циљу максималног разумевања јединствености и особености посматраног друштвеног бића или предмета (Таваколи 2013: 46).

3.2.1. Студија случаја и Бронфенбренерови нивои окружења

У сагласности са становиштем да је језик друштвени феномен и да развој комуникативне, па самим тим и лексичке, компетенције у знатној мери зависи од друштвених фактора (Филиповић 2015), у овом раду налазимо адекватни референтни оквир за дефинисање студије случаја у Бронфенбренеровој еколошкој теорији (1997). Другим речима, у овом истраживању примењује се метод студије случаја који је усаглашен са Бронфенбренеровом теоријом о важности утицаја контекстуалних варијација на људски развој. Наведена теорија, у функцији овог истраживања, уклопљена је у контекст учења страних језика тако што се посматрају природни нивои окружења ученика, односно уочава се интеракција ученика и окружења и детектују везе које се успостављају између различитих нивоа окружења. Циљ таквог поступка је боље разумевање процеса у којима контекст обликује развојни пут ученика, као и разумевање какав је утицај контекстуалних варијабли на процес учења језика, односно вокабулара.

Бронфенбренерова теорија (1997) следи принцип еколошког приступа предмету истраживања и заступа став да се сваки вид развоја, самим тим и развој лексичке компетенције, посматра као процес динамичне природе. Слојеви окружења су, према Бронфенбренеру (1997: 32-33), представљени у облику концентричних кругова, почевши од оних са којима ученик има директан контакт, до најудаљенијих који посредно детерминишу његов развој, као што је приказано на Слици 1.



Слика 1. Приказ студије случаја овог истраживања посматран кроз призму Бронфенбренерових (1997) нивоа окружења

У центру се налази ученик као јединствено људско биће са особинама или индивидуалним разликама које га одвајају од других особа (Дерњеј 2005). У контексту теорије о усвајању страних језика, фактори од утицаја на формирање индивидуалних разлика су: когнитивни (интелигенција, способност учења језика, ставови о учењу), конативни (мотивација, спремност на комуникацију), афективни (језичка анксиозност) и мешовити фактори (личност и стилови учења) (Елис 2015: 51). Случај ученика, у овом раду, посматра се у односу на његове ставове о учењу, на мотивацију, стилове учења и стратегије које најчешће користи у учењу страног језика.

Према Бронфенбренеру (1997: 33), први и најближи ниво окружења ученику, самим тим и од највећег утицаја, јесте *микросистем* (Слика 1. Ниво 01). Микросистем представља ученикову интеракцију са непосредним окружењем, односно обрасце понашања и односе које доживљава у директном контакту са породицом, школом и вршњацима. Будући да се ради о непосредном контакту који оставља снажан утисак, у овом раду анализирају се учениково порекло, школа, школски прописи, као и програм предмета шпански језик као страни језик.

Мезосистем (Слика 1. Ниво 02) јесте систем окружења у коме долази до интеракције различитих компоненти микросистема (Бронфенбренер 1997: 36). Овај систем игра важну улогу у развоју јединке, на пример, као фактор подршке и позитивне оријентације у случају када су циљеви породице и школе усклађени. Исто тако, део овог система представља и утицај вршњака на избор одређеног наставног предмета (као на пример, избор шпанског за предмет страни језик, а не неког другог који је у понуди школе) или однос и ставови наставника према датом ученику (што се може одразити на успех који ће ученик постићи у учењу).

Егзосистем (Слика 1. Ниво 03) представља ниво окружења у коме ученик не учествује директно (Бронфенбренер 1997: 36). Међутим, последице дешавања у њему такође се одражавају на учеников развој. Типичан пример за овај ниво је средина у којој породица живи, друштвена класа, тј. образовање или професионални статус родитеља, које ученик може да усвоји као систем вредности за које се залаже.

У *макросистем* (Слика 1. Ниво 04) спадају време у коме ученик живи, култура и заједница којој припада, локална заједница и друго (Бронфенбренер 1997: 36). Представљају факторе чије деловање се, непосредно или посредно, одражава на ученика, као и на друге нивое његовог окружења.

Последњи ниво, *хроносистем* (Слика 1. Ниво 05), представљају догађаји у току живота особа, који се посматрају кроз временску димензију, а који утичу на формирање појединца, те могу да мењају ток његовог развоја (Бронфенбренер 1986). У контексту овог рада, такви догађаји су адолесценција, животно доба коме испитани ученици припадају, такође и селидбе и, у вези са њима, промена школе, а затим и запослење родитеља, финансијско стање и слично.

Бронфенбренерова теорија о динамичној природи људског развоја налази се у складу са теоријом динамичких система која је из других научних дисциплина прешла и нашла своје место у истраживањима о процесу учења језика (Ларсен-Фриман 2005, Хердина и Џеснер 2002, Де Бот и Макони 2005 и други). Према динамичком моделу, сваки систем представља јединствену и динамичну целину која се мења по принципу нелинеарности и непредвидивости, а у складу са узајамним деловањем саставних елемената које чине систем и који су међусобно условљени (Де Бот и Ларсен Фриман 2011: 5-18). Елементи који утичу на промене у језику, како наводе Хердина и Џеснер (2002: 71), не налазе се само у оквиру језичких система, него су и део друштвеног окружења и психолошких особина особе која учи језик. Односно, како Бронфенбренер (1997: 32-33) истиче, промене се одвијају у природном окружењу и то кроз интеракције јединке са различитим слојевима окружења.

Студија случаја у овом раду састоји се из три одвојена, али међусобно повезана и условљена сегмента који чине јединствену целину. Такав вид методолошког поступка, у коме се описују одвојени случајеви, а у циљу формулисања кохерентне студије случаја, према Дерњеју (2007: 151), не одступа од методолошких принципа научног метода студије случаја. Наиме, у средишту се налази **ученик** са својим карактеристикама, а остали сегменти су **образовни контекст**, тј. школа и школски прописи и **програм предмета шпански језик** према коме се изводи настава за циљну групу. Наведени сегменти су у саставу микросистема, тј. део су најближег и непосредног окружења са којим ученик ступа у узајамно дејство и које, неминовно, највише утиче на његово формирање.

Иако студија случаја у овом раду директно обрађује факторе који припадају само првом нивоу окружења, индиректно се посматрају и фактори из удаљенијих система. Разлог томе је што сви ти фактори, непосредно или посредно, ступају у интеракцију са учеником, као и у међусобне интеракције, и на тај начин модификују и детерминишу развојни процес ученика. Тако, примера ради, на појаву феномена вишејезичности код ученика могу утицати фактори из микросистема, као што су породица или интернационална школа. Такође је могуће и деловање фактора из макросистема, као што је заједница којој ученик припада. Поред тога, и догађаји који припадају хроносистему, на пример, селидбе и промене државних граница, несумњиво да имају значај у познавању више језика. Другим речима, сви ови фактори, појединачно или у комбинацији једни са другима, могу утицати на испољавање феномена вишејезичности код ученика.

У овом раду неколико је критеријума за избор елемената који се обрађују. Као основно мерило послужили су претходно изложене теоријске поставке о процесима учења и наставе језика и практична и професионална искуства истраживача, односно наставника страног језика. Поред тога, треба издвојити критеријум доступности информације, али и чињеницу да ли је ширење одређене информације у сагласности са личним, етичким и професионалним кодексом истраживача. Прецизније, у овом раду суд о транспарентности одређеног податка доноси истраживач на основу својих особених етичких начела. Примера ради, одговори ученика који представљају податке фактичке природе, одговори о мотивацији и ставовима у учењу или о искуству у примени абдуктивног начина размишљања и слично, према истраживачу, представљају информацију чије изношење је у сагласности са његовим личним принципима о квалитету и моралности одређених поступака и, упоредо, од значаја су за предмет и врсту истраживања, због чега је њихове изношење потребно. С друге стране, подаци као што су финансијски положај породице, друштвени статус и слично, иако су елементи од важности за развој ученика, истраживач не разматра придржавајући се принципа чувања приватности испитаника.

На овом месту треба издвојити запажање истраживача о начину како испитаници реагују и како дају своје одговоре. Наиме, преовлађује утисак да су реакције ученика спонтане и неспутане било каквим стегома, што је врло важан елемент с позиције достизања квалитета у истраживању. Бројни су материјални докази да се они осећају слободно и сигурно, чак дају одговор за који истраживач/наставник зна да не одговара реалној и очигледној ситуацији, већ је могуће да одговором желе да привуку пажњу или постигну неки други ефекат (као у примеру одговора на питање о полу када један од ученика наводи *transvestite*). У том смислу, критичка анализа и процена података чини саставни део самог истраживања.

Када је реч о делу рада који се односи на истраживање о програму предмета страни језик, осим критеријума битности за предмет истраживања, сведочимо и критеријуму приступачности. Наиме, подаци су доступни истраживачу будући да је у овој школи задатак наставника да састави програм за предмет који предаје. С друге стране, подаци о сегменту истраживања који се односи на образовни контекст, односно подаци о овој школи, доступни су јавности на њеној интернет страници и страници Програма Међународне матуре.

3.3. Поступак обраде материјала у квалитативном истраживању

Дерњеј (2007: 242-245) разматра специфичност квалитативне анализе података и наводи да суштина овог истраживачког приступа почива на особеностима природе података који се обрађују и, с тим у вези, на неговању креативне слободе истраживача приликом интерпретације сакупљених података. Наиме, све што представља природно окружење предмета посматрања третира се као могући податак, док је циљ квалитативне анализе целовит и детаљан опис феномена, као и разумевање његових дубљих димензија. Такође важан елемент, а који се намеће као супротност квантитативном истраживању, јесте да квалитативно истраживање не признаје ограничења која намећу статистичке процедуре, већ се уместо прецизног мерења и објективне интерпретације, приступа субјективном и индивидуалном тумачењу сакупљених података. Другим речима, у квалитативном истраживању истраживач полази од разрађеног критеријума за прикупљање, анализу и тумачење података систематично и студиозно примењујући аргументоване критеријуме у

тим поступцима. Другим речима, ослања се или на процедуру субјективне интуиције (енгл. *subjective intuition*), тј. на креативни начин проналази одговоре на питања о датом феномену, или на формализовану аналитичку процедуру (енгл. *formalized analytical procedure*), тј. на поступак откривања сакривених значења кроз темељну, постепену анализу.

Обе процедуре су својствене квалитативном приступу истраживања и оне се, према нашем уверењу, следе у овом раду. Примера ради, када у продукцији ученика опазимо одређени нестандартни, тј. неуобичајени облик речи, водимо се интуицијом и обраћамо посебну пажњу на дату реч коју потом подвргавамо различитим тумачењима. Овакав поступак разматра и Тагард (2006: 200) и наводи да је интуиција присутна као иницијално објашњење за одређену појаву, али да се она, свакако, касније преиспитује. Или, када анализирамо сегменте у размишљању ученика који воде до извођења закључка шта значи одређена јединица, а притом разматрамо ученикову језичку позадину, његово знање циљног језика и друго, примењујемо принцип формализоване аналитичке процедуре. Међутим, на овом месту, важно је истаћи да ови типови интерпретације могу представљати и потенцијалну опасност за поузданост, ваљаност и валидност истраживања²⁰, јер, како Мајлс и Хуберман (1994: 310) указују, могуће је да истраживач не препозна сопствену заблуду у доношењу суда о неком феномену, што, према овим ауторима, може представљати недостатак квалитативне анализе.

Дерњеј (2007: 243-249) издваја неколико карактеристика обраде података у квалитативном истраживању. У наставку следе оне које су значајне са становишта овог рада.

Иако се квалитативни материјал сакупља у различитим форматима, он се увек, у сврху анализе, своди на форму речи (енгл. *language-based analysis*), односно на облик писаног текста. Тако је, примера ради, у овом истраживању извршена транскрипција аудио материјала из три интервјуа у писани текст, а сврха овог поступка је разумевање значења и смисла сакупљене емпиријске грађе. Приликом транскрипције следи се принцип који сугерише Робертс (1997), а који се односи на употребу и развој система што вернијег представљања снимљене интеракције. Овде треба напоменути да је истраживач у овом раду, приликом поступка преслушавања и транскрипције аудио материјала, вршио лектуру појединих делова текста, као и да је концизно писао нека казивања која су била непрегледна. Иако је такав поступак довео до спорадичног разилажења текста аудио записа и његовог транскрипта, одступања су незнатна и садржај текста није променио поруку.

Реализација претходно наведеног поступка обраде података доноси следећу битну карактеристику присутну у квалитативном истраживању, која је, такође, присутна у овом раду. Реч је о кодирању података и креирању ширих категорија информација, што, према Дерњеју (2007: 243), представља итеративан процес (енгл. *iterative process*), тј. нелинеаран, без јасно означеног почетка, средине и краја, организован на флексибилан и цикличан начин. Наиме, није неуобичајено да се истраживач у току процеса анализе одлучи на прикупљање још неког материјала који ће детаљније описати феномен или да се поново преслуша аудио запис и упореди са транскриптом, што су примери нелинеарности забележени у овом раду.

Трећа карактеристика обраде података у квалитативном истраживању односи се на чињеницу да се приликом сложеног процеса анализе података користе стратегије које су

²⁰ Према Линколну и Гјуби (1985) поузданост (енгл. *reliability*), ваљаност (енгл. *validity*) и веродостојност (енгл. *trustworthines*) представљају критеријуме који се могу применити за вредновање квалитативних истраживања.

релативно неструктурисане (Дерњеј 2007: 254). Прецизније, не постоји јединствени начин како се врши обрада квалитативних података, због чега се приступи истраживача између себе могу битно разликовати. Осим што је анализа субјективан поступак, она је и еклектична (Кресвел 2002: 258), истраживач њоме настоји да стекне увид у скривене, детаљније и дубље садржаје. У овом раду, суочени са мноштвом разноврсних података добијених на основу више извора и метода за прикупљање података, настојали смо да на систематичан и организован начин, уз активно промишљање и рефлексiju, повежемо податке до којих смо дошли. Другим речима, настојали смо да применимо поступак интерпретације и извођења закључака, тј. да приступимо финалном генеричком кораку у квалитативној анализи података (Дерњеј 2007: 257).

Ако резимирамо, процес квалитативне анализе података чине четири основне фазе (Елис и Баркхуизен 2005, Дерњеј 2007). Почетна фаза је транскрипција података, након ње следи развијање кодова, затим креирање ширих категорија информација на основу кодова и, коначно, поступак интерпретације података и извођење закључака.

Целокупни процес квалитативне анализе података, од транскрипције до интерпретације и закључивања, усмерен је ка развоју бољег познавања посматраног феномена и, уопште, ка растућем аналитичком увиду у основна значења. Интерпретација података је процес динамичне природе и коначно место на коме се сажима свеобухватна или централна тема око које гравитира све остало у вези са предметом истраживања, као што је у нашем раду питање како вишејезични ученици страног језика, у чијем наставном процесу се уважава потенцијал трансјезичке комуникативне активности, износе хипотезе о значењу или форми лексике датог језика. У тој тачки, истраживачки процес постаје производ истраживања и добија облик финалног закључка.

3.4. Методе за прикупљање и анализу података

Предмет овог рада је истраживање о процесу наставе и учења лексике страног језика у формалном окружењу са намером да се утврди које когнитивне процесе ученици користе у учењу и да ли механизам абдуктивног резоновања води ка развијању вокабулара страног језика. Истраживање је специфично по томе што се ради о ученицима интернационалне школе са наглашеним мултикултурним профилем.

Сходно предмету и особености овог истраживања, у њему се користе четири метода за прикупљање и организацију података: опсервација, анкетни упитник, интервју и дневник наставне праксе. Поред наведених метода, користе се и разноврсни извори за прикупљање потребног материјала, као што су писана документа, интернет странице, белешке са терена, цртежи, аудио записи о реакцијама ученика, њихови транскрипти и остало. Како Дерњеј (2007: 160) објашњава, у квалитативном приступу истраживању истраживач започиње проучавање неког феномена третирајући све што се налази у његовом окружењу, због чега се све може схватити као потенцијални извор података, а касније се то мноштво материјала редукује на онај део који је од користи за предмет датог истраживања.

Истовремено, негујући уверење да је преиспитивање претпостављеног знања или веровања суштински део научног истраживања (Бревер и Хантер 1989: 11), тј. да различити облици истраживања представљају важне критичке перспективе, у овом раду обрађен је и материјал који је настао на основу једног сегмента експлоративног истраживачког задатка који је претпоставио квантитативни поступак у сакупљању и анализи одређених података. Наиме, сходно малом узорку, примењен је описни статистички метод у обради података, а

добијени резултати представљају допуну резултата добијених квалитативним поступком, што рефлектује наше слагање са принципом који подржава комплементарност различитих методолошких приступа у истраживању (Штраус и Корбин 1998: 34). Сврха овог допунског, квантитативног поступка је утврђивање чињенице да ли ученици који примењују абдуктивни начин резонувања остварују боље резултате у учењу.

3.4.1. Опсервација

Према Бесту и Кану (2006: 264-265), опсервација представља једну од најчешћих процедура прикупљања података у квалитативном истраживачком приступу, нарочито када је реч о области образовања. Такође и Дерњеј (2007: 176), разматрајући специфични вид емпиријског истраживања о процесима који се одвијају у учионици (енгл. *classroom research*), издваја метод опсервације одељења (енгл. *classroom observation*) као раширен вид методолошке праксе који за циљ има прикупљање материјала о појавама које се дешавају у природном окружењу за дати феномен, односно у учионици.

За опсервацију, односно посматрање, Бест и Кан (2006: 264) износе да представља једну од техника за прикупљање података која, поред детаљног документовања одређених понашања и догађаја, подразумева и евидентирање особина самог контекста у коме се понашања испољавају. Ови аутори (2006: 264-265) наводе карактеристике метода опсервације према Патону (1990), а оне које су важне, с тачке гледишта овог истраживања, су следеће:

- Када је истраживач истовремено и наставник, што је случај у овом раду, реч је о учесничком, тј. партиципативном посматрању као посебном типу опсервационог метода сакупљања података.
- Ученици чије понашање се посматра, могу, а и не морају, бити информисани о овој методолошкој процедури. Циљна група овог рада била је детаљно упозната са поступком опсервације и процесом истраживања у целости, за шта је добијена и дозвола од администрације школе (имејл директора средње Интернационалне школе, г. Анђела Коскинаса, од 1. новембра 2017. године).
- Временски интервал у оквиру кога се врши опсервација може бити различит, од једног сата до целе школске године и дуже. У случају овог рада, опсервира се целокупна циљна групе која се састоји од деветоро ученика у току другог семестра школске 2017/18. године. Код двоје ученика, које је наставило да похађа ову школу након поменутог временског интервала, прати се развој лексичке компетенције који је уследио и након тога, односно још две школске године, тј. до завршетка њиховог средњошколског образовања 2020. године. Појединачне реакције ово двоје ученика такође су документоване и анализиране у светлу даљег њиховог језичког развоја.
- Обим феномена који се посматра може бити различит, од најужег до најширег. У овом раду циљну групу представљају деветоро ученика десетог разреда који за предмет страни језик уче шпански језик.

3.4.2 Анкетни упитник

У овом раду се под термином анкетни упитник схвата метод за прикупљање и анализу података у оном значењу које је изнео Браун (2001: 6). Реч је о писаном

инструменту у облику питања или недовршеног исказа којима се испитаници подстичу да напишу свој одговор или да изаберу једну од понуђених опција као одговарајућу.

Анкетним упитником се прикупљају подаци који обрађују: фактична питања (енгл. *factual questions*), бихевиорална питања (енгл. *behavioral questions*) и питања о ставовима (енгл. *attitudinal questions*) (Дерњеј 2007: 102).

Фактична питања су чињенице о демографским карактеристикама, месту становања, друштвено-економском статусу, занимању и слично, а у контексту овог рада, то су: године, пол, историја учења језика и дужина учења циљног језика.

Бихевиорална питања служе за прикупљање података о прошлости испитаника, односно акценат је на догађајима из прошлости, на стилу живота, навикама и личној историји. У овом раду, бихевиорални тип питања у упитнику служи да се прикупе подаци о стилевима и стратегијама у учењу, као и о навикама ученика које су у вези са учењем страних језика.

Сврха треће врсте питања заступљених у анкетном упитнику јесте да обезбеде податке о томе који су ставови, односно шта испитаници мисле о одређеном предмету, у овом раду о настави и учењу шпанског језика и, уопште, о датом језику и културама на том језику. Такође и да се прикупе информације о веровањима, занимањима и вредностима које ученици негују.

Према начину на који се организују одговори испитаника, анкетни упитник може бити затвореног (енгл. *close-ended*) или отвореног типа (енгл. *open-ended*) (Дерњеј 2007: 104).

Затвореног типа је онај у коме испитаници одговарају тако што бирају једну од неколико опција понуђених одговора, због чега је овај тип одговора нарочито погодан за врсту квантитативне анализе. Затвореног типа могу бити они са више опција у избору одговора (енгл. *multiple choice*), врстом нумеричке растуће или опадајуће скале (примера ради, у нашем раду, као одговори на питање о дужини боравка у некој од земаља шпанског говорног подручја, понуђено је неколико решења, од најкраћег временског интервала до најдужег). Дерњеј (2007: 107) објашњава да је овакав поступак уобичајен у истраживањима која имају за циљ прикупљање личних информација и не изискују никакво писање од стране испитаника, због чега су практичнија за давање одговора, али и за анализу.

Друга врста питања, она отвореног типа, више одговарају квалитативној анализи. Формулисани су на начин да им не следе алтернативни затворени одговори, који нису увек прецизни за случај сваког испитаника, већ следи отворен простор у коме испитаник уписује свој лични податак. Примера ради, у овом раду, отвореног типа је питање о језицима уз које су се ученици развијали, од најранијег детињства до садашњег тренутка. Отворено питање, представља једини могући начин да се обухвате најразноврснији одговори (као у примеру одговора једног од ученика који наводи: *German, Danish, Norwegian, Spanish, Russian and English*).

3.4.2.1. Особености и структура Упитника у овом раду

За потребе овог рада направљен је онлајн *Google* упитник (в. Прилог 8.1). Питања у њему формулисана су на основу теоријских знања истраживача и на основу њеног професионалног и личног искуства.

Циљ Упитника у овом раду (енгл. *Feedback on student language background and learning*) јесте прикупљање информације о личним подацима ученика и њиховим стилевима

учења. Након тога, уследио је поступак описивања материјала, као и интерпретација резултата до којих се дошло.

У уводном делу Упитника даје се следеће објашњење:

As a part of my research regarding the process of second language learning, I would like you to answer the survey below. The statements/ questions are focused upon your language background and learning history, as on various aspects of your learning experiences. Your honest feedback is invaluable in helping me to have authentic survey. All responses will remain anonymous so do answer thoughtfully as the information provided will be used to further support your learning. The survey should take about 10 minutes. ¡Gracias!²¹.

Упитник се састоји из два дела и има укупно 35 питања.

Првим делом Упитника, од питања под бројем 1 до питања под броја 16²², прикупљају се личне информације о ученицима, као и подаци о њиховим ставовима и мотивацијама у учењу. Од тога, првих десет фактичких питања су отвореног типа: године, пол, националност, матерњи језик/ци, други језици, страни језици, дужина учења шпанског језика, дужина учења шпанског у датој школи, посете, тј. боравак у некој од земаља шпанског говорног подручја. На ова питања отвореног типа, надовезују се наредна три питања затвореног типа²³, тј. са вишеструким избором одговора, врстом нумеричке растуће скале од најкраћег временског интервала до најдуже. Питања од дванаестог до шеснаестог односе се на ставове и мотивацију ученика да уче шпански језик. Сва су затвореног типа осим четрнаестог где се од ученика тражи да објасне разлоге у случају да сматрају да је учење шпанског корисно.

Други део упитника насловљен је *How do you learn Spanish?* (срп. *Како учиш шпански?*) и има укупно 19 питања. Питања обрађују стилове и стратегије у учењу језика које ученици користе у учењу датог језика. Употребљена је прилагођена класификација система стратегија по Ребеки Оксфорд (1990:14-22). Намера је да се овим делом прикупе подаци о начину на који ученици уче и да се испита у којој мери примењују стратегију абдуктивног закључивања у учењу вокабулара. У овом делу Упитника (в. Слика 2) понуђени су оптаивни одговори затвореног типа: увек, понекад, никад (енгл. *always, sometimes, never*).

²¹ „Желела бих да попуните овај упитник који је део мог истраживања о процесу учења страног језика. Питања и ваши одговори односе се на ваше познавање језика, на то које све језике говорите и учите, као и на различите начине и искуства која имате у учењу. Ваши искрени одговори су од непроцењивог значаја за веродостојност овог упитника. Сви одговори ће бити анонимни, зато одговарајте пажљиво јер на тај начин помажете да се побољша даља настава и учење. За попуњавање упитника потребно је око 10 мин. ¡Gracias!”

²² У тексту Упитника поткрала се грешка у нумерацији питања, односно два пута се понавља број 15. Грешка у Упитнику накнадно је коригована.

²³ У нашем Google упитнику, у фази анализе резултата, односно када грешка није могла да буде отклоњена, примећено је да код питања вишеструког избора, аутоматски преузета опција означавања више одговора од једног (осим у случају питања под бројем 33). Иако ово није била наша примарна намера, ученици се најчешће одлучују за једну од опција у вишеструком избору понуђених одговора, премда има и случајева када означе и два одговора.

1/17/2018	FEEDBACK ON STUDENT LANGUAGE BACKGROUND AND LEARNING
<p>FEEDBACK ON STUDENT LANGUAGE BACKGROUND AND LEARNING</p> <p>As a part of my research regarding the process of second language learning, I would like you to answer the survey below. The statements/ questions are focused upon your language background, learning history, and the various aspects of your learning experiences. Your honest feedback is invaluable in helping me to have an authentic survey. All responses will remain anonymous so do answer thoughtfully as the information provided will be used to further support your learning. The survey should take about 10 minutes. (Gracias!)</p> <p>1. Age *</p> <p>15</p> <p>2. Gender *</p> <p>Female</p> <p>3. Nationality *</p> <p>Polish</p> <p>4. Your mother tongue/ your parents' languages *</p> <p>Polish</p> <p>5. The languages you have grown up speaking from your childhood until now *</p> <p>Polish and english</p>	<p>12. Why did you decide to learn Spanish? *</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> I want to speak more foreign languages</p> <p><input type="checkbox"/> I learn foreign languages easily</p> <p><input type="checkbox"/> My parents wanted me to learn it</p> <p><input type="checkbox"/> My friend chose to learn Spanish</p> <p><input type="checkbox"/> Some other reason</p> <p>13. Is learning Spanish useful? *</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> YES</p> <p><input type="checkbox"/> NO</p> <p>14. If the answer is YES why?</p> <p>So far, it's been useful for me when I went to Spain. In addition, I love learning new languages and I really enjoy the classes. I know that Spanish will be useful in the future, as I want to work in various countries, with different languages.</p> <p>15. What motivates you to learn Spanish? *</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> I like Spanish</p> <p><input type="checkbox"/> My good Spanish grades</p> <p><input type="checkbox"/> Spanish classmates</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Spanish teacher</p> <p><input type="checkbox"/> Other</p>

Слика 2. *Feedback on student language background and learning*, насумично изабране стране 1 и 3 ради приказа, попуњен од стране једног од ученика из циљне групе овог истраживања

3.4.3. Интервју

Интервју, у општем смислу, широко је распрострањена комуникативна пракса људи, присутна у свакодневном друштвеном животу (Дерњеј 2007: 134), у којој су они или испитивачи (особе које постављају питања) или испитаници (особе које одговарају на постављена питања).

У научно-истраживачком контексту, интервју представља професионалан, испланиран и директан, тј. лицем у лице, разговор на основу којег се долази до информација потребних за опис и тумачење феномена о испитанику (Квејл 1996: 5). Банђур и Поткоњак (1999) такође схватају интервју као унапред осмишљен тематски разговор између истраживача и интервјуисаних особа и наглашавају да је циљ интервјуа прикупљање чињеница и долажење до информација релевантних за предмет истраживања.

Блок (2000) наводи да је у лингвистичким истраживањима интервју, поред опсервације, један од најчешћих и најефикаснијих истраживачких метода за прикупљање података, специјално у квалитативном типу истраживања. У том смислу, Патон (2002: 180) ближе објашњава да је интервју начин да се упознамо са одређеном особом, да чујемо његову причу и сазнамо његово мишљење, као и да сагледамо ствари из његове перспективе.

Интервјуи се, према Дерњеју (2007: 136), могу поделити на више начина у зависности од критеријума који се посматра.

У односу на број обављених разговора, интервјуи се деле на оне који су сачињени од само једног разговора (енгл. *single session*) и на интервјуе од више разговора (енгл. *multiple sessions*). У овом раду коришћен је метод једног разговора у случају сва три обављена

интервјуа. Циљ разговора био је сакупљање битних података за предмет нашег истраживања. Предност интервјуа од једног разговора јесте ефикасан и брз увид у истраживани предмет, међутим, недостатак може бити ограничени обим информација (Дерњеј 2007).

На основу критеријума о унапред осмишљеним питањима, интервјуи се деле на три типа интервјуа (Дерњеј 2007: 136-137). Први тип су структурирани интервјуи (енгл. *structured interviews*), у којима постоји унапред осмишљен план на основу кога се води интервју. У случају да има више испитаника, предност овог интервјуа је што су сви испитаници у прилици да одговоре на иста питања. С друге стране, недостатак му је мањак флексибилности и спонтаности за непланиране токове у истраживању. Друга врста интервјуа, односно неструктурирани (енгл. *unstructured interviews*), представљају супротност првој врсти. Изводе се на основу претходно недефинисаних питања због чега су максимално флексибилни, али и непредвидивог тока, што се може одразити на скретање фокуса са предмета истраживања.

Осим ова два типа интервјуа, постоји и тип полуструктурираних интервјуа, (енгл. *semi-structured*) који, заправо, представљају компромис између структурираног и неструктурираног. У њему истраживач унапред дефинише оквир разговора, али, исто тако, прати неочекиване и неконтролисане одговоре, који имају потенцијал да обогате истраживање, међутим, и да му промене ток.

У овом раду следе се принципи полуструктурисаног типа интервјуа, прати се ток испланираног разговора и очекују различите реакције, што илуструјемо у Приказу 1.

(...)

Када си се први пут сусрела са translanguaging приступом?

Први пут сам чула за време студирања. Међутим, први пут сам се сусрела крајем 80-их година у књизи Јозефа Шкворецког, *Из живота чешког друштва* (...). Начин на који у ISB школи примењујем *translanguaging* је да подсећам децу на њихов први језик кад год то контекст омогућава (...). То је био први дан после распуста. Ја сам написала *Happy New Year* и задатак је био да свако напише на свом језику исту поруку (...). И њима се то допало...

1. Врло добро
2. С НАСТРОИЧЕНЕМ

Happy New Year

הַחַיִּים הַטּוֹבִים

уени уилип катла олска

잘 가

(...)

Приказ 1. Део разговора са наставницом EAL програма у овој школи у коме она, мимо наших очекивања, документује своје примере текстовима о употреби трансјезичке комуникативне активности код својих ученика

Дерњеј (2007: 137) такође разматра два битна корака у састављању интервјуа која су важна да би интервју био релевантан и садржајан. Осим тестирања интервјуа, тј. његове претходне пробе (енгл. *trial run*), што смањује број препрека за његово неометано извођење, важно је саставити и протокол интервјуа (енгл. *interview schedule/ protocol*).

У овом истраживању није урађено тестирање интервјуа ни у једном од три спроведена интервјуа. Насупрот томе, протокол јесте разматран, јер се, у том смислу, слажемо са Дерњејем (2007) који сматра да протокол вишеструко доприноси ефикасности интервјуа. Наиме, протокол представља ослонац у процесу интервјуисања и помаже да се адекватно обухвати област истраживања. Такође отвара простор за разматрање одређених формулација питања (у овом раду, благовремено размишљање о закључној речи, као у примеру постављеног питања ученицима на крају интервјуа енгл. *Do you have something from Spanish classes to point out?* (срп. *Да ли би истакао нешто са часа шпанског?*)). Затим, осмишљавање начина како опустити испитанике и помоћи им да се осете компетентним да дају одговоре (у овом раду се, у том циљу, негује принцип подсећања ученика на неку од њихових успешних реакција или на неку духовиту ситуацију са часа) и слично.

У овом истраживању, у делу интервјуисања ученика циљне групе истраживања, руководили смо се принципима ретроспективног интервјуа, односно разговарали смо са ученицима циљне групе пошто је обука о примени абдуктивног резоновања била завршена. Том приликом, поштовали смо неке од препорука истраживача (Гас и Маки 2000, Дерњеј 2007) које су битне за успешно извођење ретроспективног интервјуа. Ради се о факторима као што су: краћи временски размак између задатка и интервјуа (у нашем случају је разговор са ученицима вођен непосредно после завршене обуке о примени абдуктивног размишљања у учењу); подстицање испитаника на присећање о конкретној ситуацији (у овом раду директно подсећање ученика на лексичке облике који су сами направили, а који представљају пример абдуктивног резоновања); вођење рачуна да нека од непотребних информација у интервјуу не утиче на размишљање ученика и да не поремети њихов одговор (прећуткивање наставнице о очекиваном позитивном ефекту обуке о абдуктивном резоновању на учење); настојање наставнице да заузме неутралан став будући да је вербални протокол материјал динамичне природе на који ефекат наставника лако може утицати; одвијање интервјуа на матерњем језику испитаника (у овом раду, интервју са ученицима циљне групе обављен је на енглеском, тј. званичном језику ове школе, с изузетком једног ученика коме је српски матерњи, као у случају разговора са две наставнице ове школе) и остало.

Дерњеј (2007: 139) препоручује аудио или видео снимање процеса извођења интервјуа због лакшег и ефикаснијег бележења сваког детаља разговора. У овом раду урађен је аудио запис за сваки од изведених интервјуа, а затим су ти аудио записи транскрибовани у писани текст. Поред ове, следили смо још једну Дерњејеву (2007: 140) препоруку коју сматрамо битном за обезбеђивање квалитетних података за наше истраживање, али и за постизање бољих резултата у учењу. Наиме, на добијање валидних одговора, као и уопште, на лингвистички и целокупни развој ученика, у многоме утиче чињеница да ли се они у датом контексту осећају комотно и слободно, односно да се понашају и реагују природно. Због тога, уочи почетка интервјуа, пожељно је да истраживач још једном изнесе разлоге за његово извођење, што смо применили и уочи наших разговора. Овај поступак је пут ка опуштању атмосфере, тј. погодује формирању осећања поверења

између испитивача и испитаника и подиже ниво мотивације у давању искрених и детаљних одговора (в. Прилог 8.2. Интервју са ученицима циљне групе истраживања).

3.4.4. Дневник наставне праксе

Поступак вођења дневника наставне праксе, који за циљ има прикупљање и анализу материјалних доказа о процесима учења и наставе језика, присутан је неколико деценија уназад у истраживањима квалитативног типа (Дерњеј 2007: 156). Шмит и Фрота (1986) овај метод издвајају као вид специфичне платформе за концептуализацију, уочавање, артикулацију или тестирање неке нове идеје. Такође, Силвермен (2005: 252) схвата дневник наставне праксе као ослонац истраживачу да аргументовано и ефикасно размишља, да испрати и оцени развој својих идеја и дефинише неке потенцијалне правце у даљим истраживањима. Због тога, Даф (2007: 79) дневник издваја као важну компоненту у истраживачким процесима, специјално када је реч о методи студије случаја.

Дневник наставне праксе у складу је са квалитативним приступом у истраживању који се следи у овом раду (Дерњеј 2007: 157), зато што посматра испитанике у њиховом природном окружењу. Поред тога, дневник наставне праксе утиче на стварање партиципативног карактера истраживања јер замагљује границе између испитаника и истраживача у смислу да се у њему бележе осећања, размишљања или активности не само испитаника/ученика, већ и истраживача/наставника (у дневнику овог истраживања честа су сведочанства о осећањима и утисцима наставнице). Такође, у дневницима се прати како се ученици развијају и како реагују на одређене стимулансе. Због тога је особеност метода вођења дневника посматрање варијација у понашањима кроз време, односно посматрање динамичких процеса који се одвијају у учионицама.

На основу наведеног, Дерњеј (2007: 160) закључује да су предности ове методе за прикупљање података у односу на друге методе:

- ефикасна детекција промена захваљујући систематичном бележењу података (у овом раду пажљиво се посматрају и бележе реакције деветоро ученика током редовне наставе предмета шпански језик);
- редукација ризика од заборављања и преношења искривљених информација услед минималне временске дистанце између догађаја и његовог записа (у овом раду записи се уносе у току извођења часа шпанског језика или непосредно после);
- бележење метаподатака или информације о подацима (у овом раду, износе се додаци за податке, као, примера ради, у вези са темом наставне јединице која се обрађује или напомена од 9. фебруара 2018. год. да су ученици тог дана успешно завршили задатак и да су због тога видно расположени).

Наведене карактеристике, према Дерњеју (2007), представљају важан део квалитативног типа истраживања.

Дневници могу бити различити у односу на унапред утврђени временски интервал у коме се уносе забелешке (Болгер 2003). Поступак који се следи у овом истраживању јесте континуирано записивање реакција ученика у њиховом природном окружењу и у реалном времену. Другим речима, на сваком часу шпанског језика, унапред планираном према распореду школе, наставница записују реакције ученика које су, према њеном уверењу, релевантне за предмет овог истраживања.

У овом раду, дневник у писаном облику вођен је у току другог семестра школске 2017/18. године, тачније од половине јануара до почетка јуна. Реч је о часовима шпанског

језика као страног за деветоро ученика десетог разреда Интернационалне школе у Београду. О појединим часовима направљен је и аудио запис у циљу накнадног и прецизнијег навођења детаља.

Особеност школе која се у овом раду описује, огледа се, између осталог, и у распореду часова, односно у дужини њиховог трајања, што је случај са школским распоредом за 2017/18. годину. Наиме, због мноштва ваннаставних активности, распоред часова је осмишљен тако да радна недеља траје 6 дана и да је ротирајућег карактера. У оквиру једне радне недеље распоредом су предвиђена четири часа шпанског, два од 80 минута и два од 50 минута. Сходно томе, дневнички запис у овом раду састоји се од укупно 19 записа о часовима у трајању од 80 минута и 18 записа о часовима од 50 минута (сведочили смо неколицини скраћених часова из различитих разлога, као и два распуста у дужини од једне седмице, у фебруару и у априлу месецу).

Приликом писања дневника наставне праксе, најчешће смо водили рачуна да у сваки унос укључимо тему наставне јединице, тип часа, које су наставне технике и облици рада коришћени, опис часа, каква је активност, а каква дисциплина ученика, као и утисак наставника са коментарима о реакцијама ученика. Понекада се наводе и циљеви часова и њихови исходи. Основни циљ ове праксе у нашем истраживању је документовано праћење процеса наставе и учења, као и искустава ученика у вези са наставним активностима чија сврха је подстицање на абдуктивни начина размишљања. Дужина дневничких записа варира од часа до часа и зависи од доста фактора (примера ради, од типа часа будући да нпр. презентацију прати дужи запис него уводни час, затим од теме часа и колико је она привлачна ученицима, исто да ли ученицима активности и облици рада у датом тренутку одговарају, који је час по редоследу тог дана, да ли су ученици уморни, да ли је наставница уморна и друго). Како време одмиче, запажамо да се код наставника/истраживача смањује тенденција ка описивању сваког елемента часа, већ се пажња усмерава на реакције ученика, на њихово понашање и расположење, због чега записи добијају форму краћих коментара и мање су формалног карактера, што илуструјемо Сликаом 3.

(...) 31. januar 2018. god. Naslov: <i>La música</i> Napomena: Najavljena je poseta direktora, g. Anđela (...) Tip časa: Presentacija učenika, po fazama 1, 2, i 3 Faza 1: <i>Instrumentos musicales y estilos, géneros de la música</i> – Batokljun i Kos ²⁴ pano, fotografisala sam (...) Aktivnosti i nastavne metode: Predstavljanje rezultata istraživačkog rada. (...) Cilj časa: Razvijanje vokabulara (...) Ishod časa: Pitam ih na kraju da li su nešto danas naučili. Odgovorili su da su naučili kako da od osnovne reči izvedu vršioца radnje. Crvendać kaže da je već sve ovo ranije znao... (...)

Слика 3. Одломак из Дневника наставне праксе адаптиран за потребе овог излагања

²⁴ У циљу заштите личности ученика и његових/ њених података, истраживач/ наставник у овом раду одлучио је да не износе њихова права имена, већ псеудониме.

3.5. Тестирања циљне и контролне групе

Као што је најављено у уводу, а детаљније објашњено у одељку 3.3, у овом истраживању је обрађен и материјал који претпоставља квантитативни поступак у сакупљању и анализи података. Наиме, како бисмо испитали претпоставку да су успешнији у учењу они ученици који су обучени да примене стратегију абдуктивног резоновања од оних који то нису (в. 1.3. Хипотезе истраживања и очекивани резултати) и проверили истраживачки поступак спроведен у циљној групи (в. 1.4.), формирали смо и контролну групу која је са циљном уравнотежена по свим, по нама, релевантним параметрима за ово истраживање. Приказ особина група следи у наредној Табели 2.

Табела 2. Приказ циљне и контролне групе

Групе у овом истраживању	Назив програма у датој школи	Разред	Број ученика	Наставник
Циљна	MYP Spanish Language Acquisition	10.	9	Наставник/ истраживач
Контролна	MYP Spanish Language Acquisition	9.	8	Различит
	Elective Spanish	9. и 10.	6	Наставник/ истраживач
	Spanish second foreign language	9. и 10.	4	Различит
	Diploma Program Spanish Abinitio	11.	2	Различит
	Diploma Program Spanish	11.	2	Исти
	Diploma Program Spanish	12.	3	Исти

Ученици циљне и контролне групе припадају истом образовном контексту, сличног су узраста и имају исти циљни језик. Осим различитих програма у оквиру којих се одиграва настава и учење циљног језика, примећујемо већу бројност контролне групе, као и различитог наставника циљног језика (тачније, за четрнаесторо ученика контролне групе наставник је друга особа). Оваква разлика у групама сматрамо површинским тј. верујемо да немају релевантан утицај на предмет овог истраживања. Међутим, разлика која је одлучујућа и која, заправо, представља полазни дистинктивни фактор на коме базирамо тестирање и, уопште, квантитативни поступак у анализи сакупљеног материјала, представља чињеница да су ученици циљне групе, у оквиру редовног наставног процеса у току одређеног временског периода, прошли кроз обуку о примени абдуктивне стратегије у учењу, док ученици контролне групе то нису. Сматрајући да обука овог типа има потенцијал да мења језички развој испитаника, упоредили смо постигнућа ученика по групама и квантитативним поступком измерили која група има већу успешност у учењу вокабулара.

У сврху мерења знања ученика, израдили смо инструмент за тестирање, тачније тестове, тј. три листе препознавања речи. Прво тестирање је планирано за почетак другог семестра школске 2017/18. године, инструментом предтестом, пре обуке о примени абдуктивне стратегије у учењу. Друго за крај семестра, пост-тестом, после завршене обуке, а треће четири месеца након завршетка датог семестра, контролним тестом, са циљем утврђивања колико је научено прешло у трајно памћење (в. Табела 3, Табела 4 и Табела 5).

У уводном тексту за сва три теста препознавања речи стоји објашњење о процедури њиховог решавања: *Write one translation which you consider most appropriate, next to each word* (срп. *Напиши једну јединицу као одговарајући превод у продужетку сваке речи*) и подвучено црвеним, *it is important that you translate all words* (срп. *важно је да преведеш све речи*), као подстицај ученицима да не оставе празан простор, већ да покушају да изнесу своју претпоставку о значењу лексема.

Табела 3. Предтестирање рецептивних (шпански у енглески) и продуктивних језичких вештина (енглески у шпански)

español	English		English	español
AVENTURA			AIRPORT	
SOPORTAR			LETTER	
PARADA			ORANGE	
VASO			TO CAUSE	
INMEDIATAMENTE			TO RECORD	
ISLA			FRESH	
OCURRIR			CLOWN	
BLOQUE			LARGE	
PLANEAR			TO DEFINE	
ESTILO			ASSISTANT	
FELIZ			EXIT	
BESTIA			AUTHOR	
SUCEDER			INTRODUCE	
CARPETA			TOTALY	
EXPLORADOR			TO PROTECT	

Табела 4. Пост-тестирање рецептивних (шпански у енглески) и продуктивних језичких вештина

español	English		English	español
OTRO			PUPPY	
USAR			CULTURE	
INNOVACIÓN			TO DANCE	
FRECUENTE			UMBRELLA	
EXTRAER			TO PARTICIPATE	
GIRASOL			EXIT	
PARADA			GUITAR PLAYER	
CALOR			SWEAR WORD	
COMPLETAMENTE			POPULAR	
RECORDAR			POET	
PANECILLO			SALAD	

ACEPTAR			TO RESPOND	
SINCERIDAD			MARACA	
ALTAVOZ			LETTER	
ARTISTA			GRASSHOPPER	

Табела 5. Контролно тестирање рецептивних (шпански у енглески) и продуктивних језичких вештина

español	English		English	español
COLOR			OFFICE	
PELIRROJO			GUITAR	
DIARIO			ACTOR	
NORMALMENTE			CHOCOLATE	
ÉXITO			TO ORDER	
ABREBOTELLAS			TOURIST	
AMAR			COMPLETELY	
MEDIANOCHE			TO CONTROL	
EJEMPLO			WEEKEND	
TREN			TOGETHER	
BIENESTAR			UMBRELA	
LECCIÓN			KITTEN	
CON			WELLCOME	
CASITA			TO ANSWER	
GRABAR			SONG	

На овом месту потребно је да изнесемо да нисмо успели да спроведемо контролни тест који је био предвиђен четири месеца након завршета датог семестра. До промене истраживачког плана је дошло услед немогућности да ступимо у контакт са испитаним ученицима будући да су многи од њих напустили земљу и ову образовну институцију после завршеног разреда, што је у складу са особеностима ове врсте школе (в. 4.1.).

Као што је приказано у Табелама 3, 4 и 5, тестови су подељени у две целине. Свака целина носи по петнаест самосталних лексичких јединица. У оквиру прве целине, ученици имају задатак да преведу лексичке јединице са шпанског на енглески, а у оквиру друге, са енглеског на шпански. Између осталог, тиме желимо да утврдимо и да ли постоји разлика у успеху решавања задатака код ученика у зависности од тога да ли се ради о рецептивним или продуктивним активностима.

Лексичке јединице које су ушле у састав тестова делимично је изабрао наставник/ истраживач, а делом су преузете из *Вишејезичног речника*. Овај речник је настао школске 2016/17. године као резултат заједничке активности ученика дате школе у оквиру допунског програма циљног језик (енгл. *Elective Spanish Acquisition*). Реч је о листи речи, чији део износимо на Слици 4, од укупно 450 лексичких јединица. Јединице представљају енглеско-шпански еквивалент са додатком јединица матерњих језика ученика који су похађали тај допунски програм. Циљ овог пројекта је да укаже на важност у неговању матерњег језика, као и да је извор језичког знања не само матерњи језик, већ и сви остали познати језици.

English	Español	German	French	Serbian	Italian	Korean
culture	cultura	Kultur	culture	култура	culturare	문화
cure	curar	heilen	cure	лечити	cura	약
cyclone	ciclón	Zyklon	cyclone	циклон	ciclone	사이클론
						
dad	papá	Papa/Vater	papa	тата	papa	아빠
dance	danza	tanzen	danse	плес	danza	춤
declaration	declaración	Deklaration	déclaration	декларација	diclarazione	선언
decorated	decorado	dekoriert	decoré	украшено	decorazione	장식된
defense	defensa	Verteidigung	défense	одбрана	difensa	방어
define	definir	definieren	définir	објаснити	definire	정의하다
definitely	definitivamente	bestimmt	définitivement	дефинитивно	definito	분명히
delicious	delicioso, a	köstlich	délicieux	укусно	delizia	맛있는
democratic	demócrata	Demokratie	démocratique	демократично	democratico	민주주의
dense	denso, a	dicht	dense	густ	denso	밀집된
dentist	dentista	Zahnarzt	dentiste	зубар	dentista	치과의사
depend on	depende de	darauf ankom- men	dépendre de	зависити од	dipendere	~에 달려있다

Слика 4. Исечак из *Вишејезичног речника* ученика допунског програма Интернационалне школе у Београду, стр. 9

Тестовима је додато и неколико когната, такође по избору наставника/ истраживача. Циљ је да се испита да ли ученици одговарају промишљено или, пак, аутоматски без размишљања, као и колико добро владају сродним лексичким облицима.

Одговоре који смо добили путем тестирања сабрали смо и сврстали у три категорије: *тачан одговор*, *нетачан одговор* и *одсуство одговора*, на основу којих смо извели закључке. Категорију тачан одговор сматрамо показатељем успешности ученика у решавању задатка. Категорија одсуство одговора указује да ученик оклева да не би погрешно, те да је потребно увести извесне интервенције у процесе наставе и учења. Категорија нетачан одговор сматрамо битним с тачке гледишта предмета овог истраживања. Будући да не постоји метод којим бисмо прецизно одвојили тачно погођене лексичке јединице од раније усвојених, категорија нетачан одговор представља доказ да ученик покушава да нагађа, тј. да износи закључак ослањајући се на абдуктивни начин закључивања.

4. ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду анализирају се и тумаче сакупљени подаци који спадају у четири засебне целине: ученици циљне групе, образовни контекст, план и програм предмета шпански језик и резултати тестирања циљне и контролне групе.

Редослед излагања целина у овом раду прати принцип анализе и интерпретације ширих садржаја из непосредне околине ученика који води ка посебним, конкретним манифестацијама утицаја тих садржаја на развој и формирање ученика. Због тога, најпре представљамо образовни контекст, у оквиру ког издвајамо језичко образовање, организацију наставног процеса страног језика на нивоу одељења и улогу наставног предмета теорије о знању. Након образовног контекста, описујемо план и програм предмета шпански језик, прецизније теме обрађених наставних јединица, диференцијацију у раду са ученицима шпанског језика и наставне методе и поступке које смо применили у овом истраживању. Следи представљање фактора у чијем контексту се истражују ученици, а које сматрамо утицајним на процес учења страног језика, као и на формирање ученика. После тога приказујемо појединачне случајеве ученика циљне групе. Напоследку, излажемо резултате добијене поступком тестирања ученика у контролној и циљној групи.

4.1. Анализа образовног контекста

Настава у Интернационалној школи у Београду (енгл. *International School of Belgrade*, у наставку *ISB*) одвија се према прилагођеном америчком наставном плану и програму који је састављен у комбинацији са међународним образовним праксама. Школа припада светском систему школа Организације међународне матуре (енгл. *International Baccalaureate* или скраћено *IB*) и основна њена карактеристика је значајна разноликост ученичке популацији и међународни наставни кадар. У школској 2018/19. години, када је реализовано ово истраживање, у *ISB* школи било је заступљено 45 националности.

Школа припада *CEESA (Central & Eastern Europe School Association)* удружењу међународних школа Централне и Источне Европе, које спонзорише Влада Сједињених Америчких Држава, и једина је тог типа у Србији. Акредитована је од стране организација *Council of International Schools (CIS)*, *New England Association of Schools and Colleges (NEASC)* и Министарства просвете Републике Србије (<https://www.isb.rs>).

ISB школа инсистира на интернационализму и глобалној одговорности. Изјава о мисији *ISB* школе: „*ISB* је колаборативна образовна заједница која инспирише, оспособљава и оснажује своје ученике да буду успешни и да дају свој позитивни допринос друштву” (<https://www.ibo.org/>).²⁵

Школа се састоји из две целине: из основне школе (енгл. *Lower School*) у којој се примењује академски програм *Primary Years Programme (PYP)*, у којој су ученици од првог до петог разреда; и средње школе (енгл. *Upper School*), подељене на два дела. У првом су ученици од шестог до осмог разреда, а у другом од деветог до дванаестог. У средњој школи је заступљен академски *Middle Years (MYP)* програм, закључно са десетим разредом, док је у једанаестом и дванаестом заступљен пред-универзитетски *Diploma Programme (DP)*. *DP*

²⁵ "ISB Mission Statement: ISB is a collaborative learning community that inspires, equips and empowers its students to succeed and contribute positively to society."

програм није обавезан, могуће је одређење за завршни општи програм који се назива *High School (HS)*.

4.1.1. Језичко образовање

У ISB школи енглески је званичан језик, тј. језик наставе (енгл. *language of instruction*) (Међународна матура 2014: 98). Француски и шпански су страни језици и део су редовног наставног програма од првог до дванаестог разреда. Немачки језик је у редовној настави само у завршим разредима, једанаестом и дванаестом, у оквиру DP-а.

Настава страног језика у Интернационалној школи у Београду за ученике десетог разреда, који је циљна група у овом раду, изводи се према наставном плану и програму представљеном у *Водичу за страни језик* (Међународна матура 2014) у издању Организације међународне матуре, који се највише ослања на две публикације: *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teaching* (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2013) и *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment* (Савет Европе 2001).

У *Водичу за страни језик* стоји да настава страних језика има за циљ да обухвати фактичке, концептуалне, процедуралне и метакогнитивне димензије знања. Знање и разумевање ученика развијају кроз: учење језика, учење кроз језик и учење о језику (Халидеј 1985 у Међународна матура 2014: 8). Когнитивни, лингвистички и социокултурни аспекти комуникације испреплетени су у сваком од четири циља наставе. Од ученика се очекује да развију компетенције да би комуницирали примерено, тачно и ефикасно у растућем распону друштвеног, културног и академског контекста, и у различите сврхе.

Интеркултурно разумевање је основни концепт природе међународног образовања (Међународна матура 2014: 34). Задатак наставе страног језика је да помогне ученицима да унапреде своје рецептивне, продуктивне и интерактивне вештина и да им, истовремено, омогући да се развију у критичне и компетентне појединце који су толерантни и поштују културне различитости, али и вреднују сопствени идентитет (Савет Европе 2001, поглавље *Језичке активности 2.1.3.*).

Важан концепт који се следи у овој школи јесте чување културног наслеђа сваког од ученика. Наиме, осим развијања комуникативне компетенције на званичном и страним језицима, постоји снажна подршка у неговању матерњих језика.

У саставу редовне наставе у ISB школи, матерњи језици су енглески и српски. Међутим, постоји могућност изучавања других матерњих језика, који нису део редовне наставе, у оквиру специјалног програма школе који се изводи после редовних часова и који се назива Програм матерњег језика (енгл. *Mother Tongue Program*) (в. Прилог 2.1. Интервју са наставницом EAL програма). Исто тако, у оквиру DP-а, постоји могућност избора предмета матерњи језик и књижевност (енгл. *Language A: Language and Literature*) који нису енглески или српски. Изучавање тих предмета је, у том случају, или самостално, у облику *online* наставе, или у облику индивидуално организоване наставе. На крају курса, оцењује се знања из тог матерњег језика, као и за све остале наставне предмете, у завршном испиту DP-а.

Процена знања у оквиру програма DP је интегрални део наставе и учења. Њена основни сврха је подршка програму наставе и охрабривање ученика у напредовању. У DP завршном испиту користе се обе методе процене знања: унутрашња, где предметни

наставник процењује знање (25% од укупне оцене), и спољна, где оцену дају IB испитивачи (75% завршне оцене) (Међународна матура 2018: 27).

Став школе је да се ученицима изађе у сусрет приликом избора предмета страни језик, без обзира на њихово предзнање о страном језику. Тако се ученици, примера ради, могу одучити да уче шпански или немачки као нов страни језик у једанаестом разреду. За ове ученике постоји почетни курс који се зове *Abinitio* (Међународна матура 2018: 5). Из овог разлога се у наставној пракси јавља проблем некохерентних група по нивоу знања. У зависности од величине групе, као и од индивидуалних особина ученика, у прошлости се решавању овог проблема приступало на различите начине. У новије време, приступ трансјезичке комуникативне активности донео је извесно олакшање, барем у случају ученика почетника. Међутим, најчешћи начин за превазилажење овог изазова био је или диференцијација наставног процеса или индивидуализација наставе.

Један покушај решавања проблема диференцијације наставе шпанског језика у ISB школи, током школске 2015/16. године, био је увођење новог програма који је суштински значао обавезну допунску наставу за ученике са нижим нивоом знања. Допунска настава страног језика, у зависности од тога о ком разреду се ради, звала се *Enrichment* (6, 7. и 8. разред), односно *Elective Language Acquisition* (9. и 10. разред) и трајала је све до момента док предметни наставник не би проценио да је ученик достигао ниво знања прописан планом и програмом за дату годину учења.

Наредне године, ова допунска група је проширена са ученицима коју су желели да уче још један страни језик, чиме се изгубио првобитни смисао допунске наставе. Школске 2019/20. године овај концепт је напуштен и замењен наставом српског језика као страног, као и наставом српске културе.

У *Водичу за стране језике* (Међународна матура 2014: 4-7) наглашава се важност неговања мултилингвизма у овој школи, у смислу како се описује мултилингвизам у *Заједничком европском референтном оквиру за учење, наставу и оцењивање језика: „Познавање одређеног броја језика или коегзистенција више различитих језика у одређеном друштву”* (Савет Европе 2001: 34). Овакав програм образовања назива се динамичко би/плурилингвистичко образовање (види Гарсија и Клајфген 2010).

Како је ISB школа средина која следи принципе мултилингвизма и мултикултурности, сваке школске године, у мају месецу, организује се *Spring Fair*, својеврсна манифестација и прослава свих нација присутних у овој заједници.

Мултилингвизам „на делу” отвара простор за администрацију и наставнике школе за промовисање и имплементацију плурилингвистичког приступа у настави и учењу, концепт који је осмишљен од стране Савета Европе (2001). Основни циљ плурилингвистичког приступа јесте оспособљавање ученика да развију одређен вид комуникативне компетенције у којој удео имају „сва знања и искуства која су у сталној корелацији и интеракцији са језицима” (Савет Европе 2001: 35), као и да се у том процесу следи принцип да се „познавање неког језика не може трајно ограничити на постигнути ниво компетенције у одређеном временском тренутку” (Савет Европе 2001: 35). На наставнику је да охрабрује своје ученике да, осим својих језичких знања која су раније стекли, и оних који су у току, у свој језички репертоар укључе и она знања и искуства која су настала захваљујући познавању језика која су у спреси и у контакту са тим језицима.

У *Заједничком европском референтном оквиру* (Савет Европе 2001: 35) запажа се предност у примени овог приступа у контакту са непознатим садржајем тако што је могуће његово дешифровање уз помоћ „заједничког међународног фонда”, тј. ставља се у погон сав

језички репертоар са свим лингвистичким способностима и интеркултурним искуствима. Водећи се идејом о освешћивању заједничког међународног фонда, ученици допунског програма шпанског језика су, школске 2016/17. године, под руководством наставника/истраживача у овом раду, саставили *Dictionary of Cognates*, тј. листу оних речи које су историјски изведене из истог извора (Кристал 2010: 302, 443). Овај ученички пројекат обухватио је 450 речи које припадају заједничком међународном фонду, а које долазе из енглеског и шпанског језика, уз додаток одговарајућих јединица из матерњих језика ученика овог наставног програма, односно немачког, француског, српског, италијанског и корејског. Овај пројекат послужио је ученицима као извор занимљивих података о лексичким сличностима и разликама између различитих језичких система, а његов штампани облик, нашао је своје место у школској библиотеци.

На овом месту важно је истаћи да је 2019. године организација Међународне матуре уврстила у програм основне школе и стратегију трансјезичке комуникативне активности (<https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/>). Разлог за допуну РУР програма налази се у образложењу да овај тип комуникативне активности активира код ученика претходно уграђено знање неког другог језика, као и да потврђује његов културни идентитет. Осим тога, помаже ученицима да успоставе везе између језика које знају, као и да развију језичке вештине новог језика ослањајући се на знања знаних језика. За то време, наставници који следе принципе овог комуникативног приступа, помажу ученицима у тумачењу значења, у лакшем приступу садржају и, уопште, у развоју когнитивних способности. Закључак је да трансјезичка комуникативна активност представља подршку ученику у процесу учења страног језика у коме матерњи језик игра велику улогу и да је важно да она, због свог потенцијала да мења природу процеса учења и наставе, нарочито у почетној фази учења новог језика, буде укључена у РУР програм Међународне матуре (в. Прилог 8.3. Интервју са наставницом EAL програма).

4.1.2. Организације наставног процеса страног језика на нивоу одељења

Водич за стране језике за средњу IV школу (Међународна матура 2014) представља информацију о наставном предмету и својеврсни приручник за наставнике језика у изради плана наставе. Он је ослонац за наставника у избору уџбеника и уопште, референтне публикације. У *Водичу за стране језике*, такође, стоји и упутство за дефинисање нивоа знања ученика.

Наставник страног језика самостално и уз сарадњу са координатором наставе и другим наставницима страних језика, израђује план наставе. Такође самостално врши избор литературе на којој се заснива његова настава.

Литература намењена настави шпанског језика представља компилацију различитих метода наставе шпанског за стране полазнике. Најчешће заступљене издавачке куће су Oxford University Press, Edelsa, Difusión, Edinumen.

Процена знања ученика оцењује се на основу четири критеријума који се једнако вреднују (в. Табела 6). Критеријуми и дескриптори нивоа језичког постигнућа детаљно су изложени у Водичу за страни језик (Међународна матура 2014: 49-70).

Табела 6. Критеријуми процене знања ученика

Критеријум А	Разумевање говорног и визуелног текста
Критеријум Б	Разумевање писаног и визуелног текста
Критеријум Ц	Комуникација као одговор на говорни, писани и визуелни текст
Критеријум Д	Употреба језика у говорном и писаном облику

Учење и настава страног језика у ISB школи организовани су кроз шест фаза планираног процеса учења страног језика. Фазе представљају развојне нивое знања језика. У *Водичу за страни језик* описује се ниво језичких способности на основу којих је могуће праћење резултата учења по фазама (Међународна матура 2014: 11-15).

За предмет овог истраживања битне су прве три фазе будући да ученици циљне групе овог истраживања припадају фазама 1, 2 или 3 нивоа знања.

Прва фаза је почетни ниво учења или елементарна фаза. Од ученика почетника очекује се да буде у стању да разуме и познаје ограничен број речи и израза који се користе у свакодневним ситуацијама, основне видове језичког регистра, да поседује врло ограничено знање о културном контексту језика који учи, да користи основни вокабулар. Ученик који припада првој фази у стању је да води једноставну комуникацију: он може да разуме и да произведе кратке, једноставне поруке и текстове, да ступи у основну интеракцију, као и да препозна и одговори на основне поруке.

У другој фази учења и наставе налази се ученик који такође поседује ограничен језички репертоар који се своди на информацију о свакодневним и познатим стварима и блиским темама. Познаје неке видове језичког регистра у зависности од друштвеног контекста његове употребе, ограничено знање о култури језика, и способан је да употреби једноставне изразе о непосредним потребама, као и да разуме и одговори на реченице ван контекста.

Трећа фаза обухвата ученике који су способни да комуницирају у познатим, али и у неким непознатим ситуацијама. Ученик влада одговарајућим регистром, познаје неке видове друштвеног и културног контекста језика, у стању је да говори на једноставан и кохерентан начин и да разуме и објасни неке ситуације или идеје.

У поређењу са нивоима изложеним у *Заједничком европском референтном оквиру* (Савет Европе 2001), фазе 1, 2 и 3 изложене у *Водичу за стране језика* (Међународна матура 2014) кретале би се у опсегу између А1. и А2.2, понекада и Б1.1.

4.1.3. Улога наставног предмета Теорија о знању

Теорија о знању (енгл. *Theory of Knowledge*, ТОК) јесте наставни предмет у оквиру DP програма Међународне матуре који има за циљ да ученике подстакне на критички приступ претходно усвојеном знању из садржаја других наставних предмета, као и оним који су део учениковог животног искуства и његове индивидуалне и културне оријентације (в. Прилог 8.4. Разговор са наставником ТОК-а). Уопште, курс Теорије о знању представља битну компоненту DP програма зато што подстиче ученике да развију осећај за богатство различитих културних становишта и помаже им да постану активни учесници у процесу учења, што је у сагласности са предметом и задацима овог истраживања.

Важан аспект овог предмета је настојање да се ученицима приближе начини развоја знања (енгл. *Ways of Knowing*) и појасне области знања (енгл. *Areas of Knowledge*). Начини стицања знања или извори знања су језик, чулна перцепција, емоције, имагинација,

меморија, резоновање и интуиција, док области знања могу бити разне природне и друштвене науке, уметност, религија, етика. Ученици развијају вештине критичког размишљања кроз поступке као што су постављање питања, пажљиво и прецизно изражавање, аргументовано изношење идеја, конструктивно дискутовање и засновано доношење судова. Заправо, они се питају на који начин усвајамо знања, размишљају колико смо сигурни у њега, колико је оно применљиво, које су све препреке на које наилазимо приликом његовог усвајања и слично.

Суштина предмета ТОК представља ослањање на знања из разних области и њиховог повезивање у циљу коначног усвајања знања. У контексту овог рада, садржај наставе ТОК-а код ученика води ка повезивању знања о непознатом вокабулару полазећи од знања из различитих области. Наиме, непознати вокабулар се анализира из перспективе, на пример, историјске, лингвистичке, међулингвистичке, културолошке или друге области, а затим се методом абдуктивног резоновања, који представља начин стицања знања, доноси суд који покреће механизам усвајања нове лексике.

Психолози су истраживањима указали да млађи ученици још увек нису довољно когнитивно зрели да би могли да одговоре на захтеве овог предмета (Лернер и Стајнберг (2004: 55-61). Наиме, до дванаесте године не постоји способност апстрактног мишљења, што је разлог због чега се предмет Теорија о знању уводи у наставу у каснијим разредима, тј. у једанаестом. Из тог разлога су у МУР програму, коме припада циљна група овог истраживања, а који претходи DP програму, предвиђене активности које подстичу и поспешују развијање критичког размишљања. Примера ради, у оквиру предмета страни језик, критичко размишљање се огледа у активности разумевања оралног или писаног текста када се ученици стимулишу да аргументовано изложе своје размишљање на основу којег тумаче одређени текст или неке његове елементе. Поступак развоја критичког размишљања представља увод у предмет Теорија о знању, стога, према казивању наставнице ТОК-а (в. Прилог 8.4.) најпрецизнија дефиниција овог предмета је примењено критичко размишљање.

Циљ предмета Теорија о знању јесте да код ученика негује специфичне менталне способности и развија вештине кроз које се манифестује критичко мишљење. Између осталих, анализира се и когнитивна способност абдуктивног резоновања. Стога, са становишта овог рада, битно је да циљна група овог истраживања још увек није примила формалне инструкције о абдуктивном резоновању, односно да на испитанике још увек није извршен никакав утицај који би изменио резултат овог истраживања.

4.2. Анализа плана и програма предмета шпански језик

У овом раду, анализиран је план и програм предвиђен за предмет шпански језик, и то за други семестар десетог разреда школске 2017/18. године, прецизније, за период од половине јануара до почетка јуна 2018. године. Анализом је обухваћено 11 ротационих недеља које се састоје од шест радних дана, што укупно износи 22 школска часа од по 80 минута и 22 часа од по 50 минута.

У сагласности са циљевима наставе дефинисаним у *Водичу за страни језик* (Међународна матура 2014: 8), и у сарадњи са координатором наставе и другим наставницима страних језика, наставник предмета шпански језик бира теме наставних јединица и планира наставне методе, тј. наставне технике и одговарајуће облике рада.

4.2.1. Теме обрађених наставних јединица

Према плану и програму, за наведени временски период, предвиђене су две наставне јединице. Тема прве јединице је *Music* (шп. *La música*), а друге *Dating*²⁶ (шп. *Ligar*).

Одлучујући критеријум у избору тема ових наставних јединица је ослањање наставника/истраживача и поменутих чланова школског тима на добру праксу.

Када је реч о музици, сложили бисмо се са Зендером (2008) да музика представља врсту универзалног језика човечанства и да има велику експресивну моћ. Упоредо, истраживања из области теорије о усвајању језика (Митхен 2006, Пател 2008, Колш, 2013) упућују да музика врши позитиван утицај на ученике свих узраста (па тако и на адолесценте) и свих нивоа знања, односно да има потенцијал да интегрише развијање језичких вештина у учењу језика. Поред тога, теоретичари и практичари наставе повезују активност певања са развијањем и усавршавањем вештине слушања и говора, као и са повећавањем способности концентрације и меморисања информације о језику (Лудке и сарадници 2013). С друге стране, Боден (2001) износи да певање води до активног учешћа у процесу учења, односно до ученикове пуне ангажованости у коришћењу циљног језик и наглашава да музика и песма подстичу креативност ученика у свим развојним областима – у лингвистичкој, социјалној, емоционалној и у когнитивној. Боденово уверење о сложенем утицају музике на младе особе налази се у сагласности са резултатима научних истраживања о музици као ефикасном средству за развој не само социјалних вештина, већ и за развој вишеструких видова интелигенција (Гарднер 1983, Стајнберг 2013: 74), те због свега наведеног, прва наставна јединица обрађена у овом раду носи наслов *Music*.

Тема друге наставне јединице односи се на спектар интеракција и искустава које адолесценти, као циљна група овог истраживања, доживљава ступајући у међуљудске односе. Како је већ истакнуто, адолесценција је раздобље када се започиње процес формирања идентитета (Стајнберг 2013), тј. када појединац постаје јединствено, посебно и особито људско биће и када се, као такво, укључује у друштво и налази своје место и улогу у њему (Фулгоси 1987: 127-129). Интеграција у друштво и социјална адаптација представљају важан задатак који се поставља пред младим човеком у коме друштвени контекст игра једну од одлучујућих улога (Крогер 1993). У савременом друштву, део друштвеног контекста који, вероватно, има и одлучујући ефекат на развојном путу ка формирању психосоцијалног идентитета јесте вршњачка група. Према Стајнбергу (2013: 152), вршњачка група представља групацију младих људи сличног узраста који заједно проводе највећи део свог времена. Такође, и други аутори, попут Бронфенбренера (1997: 33), истичу да је вршњачка група основна карактеристика адолесценције и од непосредно највећег утицаја на друштвени и психички развој младих особа.

У овом раду, термин *dating* смештен је у контекст адолесцентне вршњачке групе због чега има шири дијапазон значења од *упознавања* или *састанка* (одговарајући термин на шпанском био би *ligar*, на српском *повезивање*). Наиме, термин поприма тумачење које му, из аспекта међусобних односа младих особа, дају Карлсон и Росе (2012). Овим термином обухваћени су сви видови интеракција ученика са вршњацима, од међусобних односа, утицаја и повезивања, упознавања и зближавања, преко заједничких активности и

²⁶ Иако је у питању настава шпанског језика, у оригиналном школском силабусу наслови наставних јединица наводе се на енглеском језику. Ученицима су понуђени наслови на шпанском, уз потребна усмена тумачења наставника.

заједничког провођења времена, планских излазака у групама или у паровима, до случајних спојева у парове или умешаности у романтичне везе.

Када говоримо о феномену међуљудских интеракција, не треба заборавити да су успони и падови односа у романтичном животу чест предмет разговора који воде пријатељи, па самим тим и адолесценти (Стајнберг 2013: 337). У том смислу, занимљиво је запажање наставника/ истраживача са почетка школске године у којој је вршено ово истраживање, а које се односи на реакцију ученика циљне групе. Када су ученици сазнали наслове тема планираних за предмет шпански језик за наступајући период, од четири најављене²⁷, тема са насловом *Dating* пробудила је њихово највеће занимање. О њој су наставили да коментаришу и ван учионице, као и на наредним часовима, чиме је постигнута намера наставника да ученике подстакне на дискусију и на размишљање. Због свега тога, као и раније наведеног, *Dating* је тема друге наставне јединице која се истражује у овом раду.

4.2.2. Диференцијација у раду са ученицима шпанског језика

Битна особеност циљне групе овог истраживања, са становишта селекције наставних метода и поступака у наставном процесу, огледа се у њеном нехомогеном карактеру, односно у неуједначеном развојном нивоу знања шпанског језика ученика. Ово академско разилажење ученика у једној групи, односно одељењу, а у оквиру формалног контекста који се овде истражује, последица је попустљивог става школске администрације према избору језика који ће ученик учити у оквиру наставног предмета страни језик. Наиме, ученик самостално бира наставу којег језика ће похађати и у овом избору претходно знање нема нарочитог утицаја. Због тога настају нехомогена одељења, а поступак диференцијације наставног процеса представља начин да се ублаже настали проблеми. (в. 4.1.1. Језичко образовање).

Диференцијација или диференцирана настава (енгл. *differentiated instruction*) јесте врста наставног поступка која уважава разлике међу ученицима са циљем оптималног испољавања њихових способности (Годард и сарадници 2015: 113). У овом истраживању, она подразумева планирање и извођење наставе у академски различитој учионици са намером структурирања садржаја, захтева и задатака који се заснивају на поштовању различитих способности и претходних знања ученика. Конкретније, реч је о специфичном типу развојне диференцијације (енгл. *developmental differentiation*) који је описао Монгомери (1996), а који подразумева постављање заједничког задатка (у овом раду развијање абдуктивног начина размишљања) у чијем се решавању ученици управљају од упознавања и препознавања ка постизању виших циљева учења, тј. развоја знања. Уопште, развојна диференцијација заснована је на употреби наставних метода и процедура које укључују подстицање развоја когнитивних процеса код ученика и на поштовању њихових индивидуалних разлика. Примера ради, у овом раду, могуће је посматрати примену развојне диференцијације у следећој активности са часа: након инструкција о стварању нових речи у шпанском језику додавањем суфикса на основу, ученици се охрабрују да на основу претходних језичких знања, знања циљног језика, контекста и суфикса, препознају непознату јединицу и закључе њено значење. Такође се подстичу да изведу лексички облик

²⁷ Према плану и програму за школску 2017/18. годину, у оквиру предмета шпански језик, предвиђене су четири наставне јединице или теме: *Traveling* (Путовања), *Tell me a story* (Причај ми причу), *Music* (Музика) и *Dating* (Међуученичка интеракција).

(конкретно за вршиоца радње), тј. да самостално додају суфикс на творбену основу и направе корак који води ка креирању нових знања.

Диференцијација у овом истраживању, односно груписање у мале скупине од по два, три или четири ученика према нивоу њиховог знања језика, има за циљ постизање ефикаснијих резултата у настави и учењу. Ученици добијају диференциране задатке по групама, који су, пак, истоветни за чланове исте групе, и у групама ученици сарађују, посматрају, уче једни од других, укључују се у значајне дискусије (Томлисон 1999: 22). У овом истраживању, поред сарадње међу ученицима исте групе, долази и до сарадње међу члановима различитих група. Она се нарочито испољава у фази презентације задатка, јер тада ученици појединачно, а некада и као део одређене групе, дају своје коментаре, сугестије, улазе у дискусију и сл. (в. Прилог 8.5. Наставне јединице 1 *Music* и 2 *Dating*, јединица 1, активност 1 и 2).

У овом истраживању, хомогене групе према нивоу знање називају се фазама (Међународна матура 2014: 11-15) и, у оквиру циљне групе овог истраживања, издвајају се:

- фаза 1, или група од два ученика на почетном нивоу знања и учења,
- фаза 2, група од три ученика на нивоу ограниченог знања и
- фаза 3, у којој је четворо ученика напреднијег нивоа знања (о развојним фазама нивоа знања страног језика в. 4.1.2.).

Процену о развојном нивоу знања језика обавља предметни наставник. Процена се врши на основу учениковог личног казивања, (евентуално) резултата постигнутог у претходној школској години и инструмента објективног вредновања у виду дијагностичког теста који, у ове сврхе, саставља тим наставника страних језика саме школе.

Поред нехомогеног карактера, циљна група овог истраживања поседује још једну битну специфичност. Не заборавимо да су сви ученици, односно учесници у овом истраживању, вишејезични, односно да имају способност да користе плурилингвални и плурикултурни репертоар, што представља кључну тачку овог рада и главно полазиште у примени наставног принципа трансјезичке комуникативне активности, чија суштина се огледа у нашој подршци да се кроз различите наставне активности ученици активно ангажују и искористе сва своја расположива језичка знања, те да на тај начин уче.

4.2.3. Наставни методи и поступци примењени на часу шпанског језика

Наставник, истовремено и истраживач у овом раду, дели уверење теоретичара и практичара (Брофи 2004, Хати 2009, Поткоњак 2010 и други) да су наставници један од кључних чинилаца који одређују квалитет наставе и степен постигнутог успеха ученика. Због тога, приликом поступка извођења наставе страног језика, наставник у овом раду настоји да код сваког ученика развије интересовања за учење наставног (и ширег) садржаја, да га мотивише да ради и да са њим оствари квалитетне интеракције.

Међутим, паралелно, наставник себи поставља и циљ да ученике подстакне на развој способности самосталног управљања својим учењем, а то подразумева да они когнитивно, емоционално и понашајно постану активни учесници у процесу учења (Гарсија и Силван 2011: 393-394). Осим тога, у школи чији образовни контекст се у овом раду истражује, наставник има задатак да припреми наставни садржај и испланира наставни процес за предмет своје наставе. У том поступку, руководи се смерницама изложеним у Водичу за страни језик (Међународна матура 2014), сарађује са координатором наставе и другим

наставницима страних језика, те израђује план наставе за шпански језик, тј. дефинише активности и одређује задатке, и, у складу са тиме, облике рада, методе и наставна средства.

Према плану наставе за временски период који обухвата други семестар школске 2017/18. године, обрађују се две наставне јединице. Свака од јединица садржи три наставне активности у оквиру којих се обрађује један или више (од укупно четири) критеријума знања дефинисаних у Водичу за страни језик (Међународна матура 2014) (в. 4.1.2. Организација наставног процеса страног језика на нивоу одељења). У оквиру активности прецизирани су: циљ наставе, датум почетка и краја активности, задатак који се ученицима задаје и начин на који ће бити представљен, затим облик рада и тест који процењује успешност дате активности.

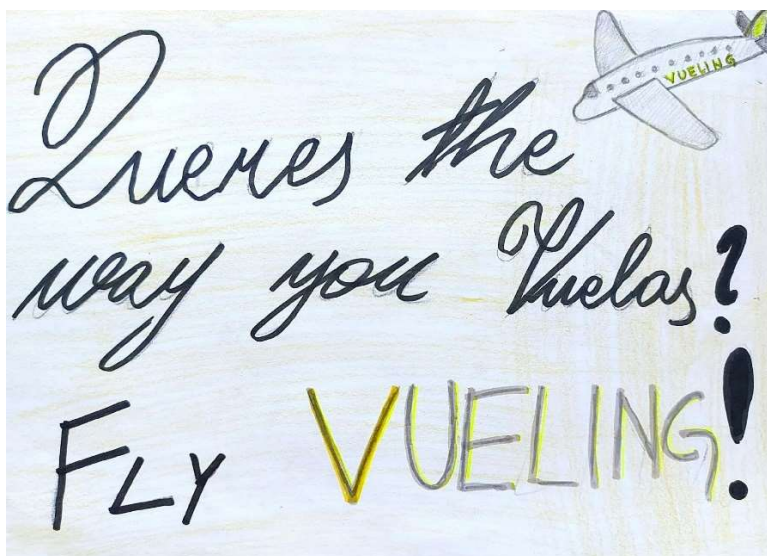
Наставник самостално креира активности и њене саставне делове ослањајући се на сопствено професионално искуство и, у контексту овог истраживања, на одређена научна достигнућа из области наставе и учења страних језика (Каминс 1979, Нунан 1999, Оксфорд 1990, Нејшн 2001, Гарсија и Веј 2014, Рингбом 2007, Бертеле 2011 и други).

Примера ради, активност један у другој наставној јединици, усмерена је ка развијању когнитивне способности закључивања о значењу на основу визуелне и оралне рецепције, а ослонац за ову активност која обрађује коришћење контекста и вербалних и невербалних знакова у тумачењу непознатог садржаја, налазимо код Нунана (1999: 18, 121), Нејшна (2001: 251), Шмита (2000: 208). Или у случају друге активности, прва наставна јединица, у којој се ученик подстиче на нагађање значења лексике на основу когната и интернационалних речи и, самим тим, на развој критичког размишљања, оријентир су Оксфорд (1990: 110-112), Рингбом (2007: 73), Бертеле (2011: 193), Гарсија и Веј (2014: 19).

Осим наставних активности дефинисаних наставним програмом, присутне су и оне које претходно нису биле прецизиране. О њима је наставник накнадно и у ходу одлучивао, процењујући да услед засићења, замора или из неких других разлога, постоји потреба да промени динамику часа и примени другачији дидактички материјал (не мењајући временски оквир за одређену активност). У овим случајевима се уводе лудичке активности које Охеда (2004) и Витаз (2017) описују као тип активности у педагошке сврхе осмишљене да забаве, насмеју, мотивишу и повећају уживање у процесу учења. Референтни подстицај за примену лудичких активности налазимо код Фигероа (1984), Нунана (1991), Савета Европе (2001), Морене (2005), Гарсије и Веја (2014) и других.

Нунан (1991: 133) сматра да лудичке активности у наставној пракси подстичу развој лексичке компетенције, која је предмет овог рада, али и комуникације у целисти, као и развој когнитивних и социјалних вештина. У том смислу, издвајамо игру картама *Pesca*, као омиљену игру циљне групе овог истраживања, чији циљ је упаривање карте на којој је слика са оном на којој је реч за ту слику.

Међутим, према нашем уверењу, најбитнија карактеристика коју лудичке активности имају јесте да створе опуштену и сигурну атмосферу у учионици (Рубио и Гарсија Конеса 2013). Због тога, издвајамо и певање песама и гледање филмова као врсту активности којима се увежбавају различити језички садржаји. У контексту овог истраживања, посебно се истичу активности употребе цртежа, слика, различитих симбола и боја као начин да се употпуни традиционално изражавање језичким знаковима (Гарсија и Веј 2014: 28). Резултат ове активности рефлектује учеников вишејезички потенцијал, а интерпретација процес трансјезичке комуникативне активности (в. Слика 5).



Слика 5. Активност која сведочи о учениковом вишејезичком потенцијалу (Зеба 2019) и примени трансјезичке комуникативне активности у учионици

4.3. Анализа циљне групе овог истраживања

Циљну групу овог истраживања чини деветоро ученика десетог разреда Интернационалне школе у Београду који за предмет страни језик имају шпански. Временско раздобље праћења језичког развоја ових ученика је од половине јануара до половине јуна 2018. године, односно реч је о другом семестру школске 2017/18. године (осим у случају двоје ученика које наставник/ истраживач прати и током две наредне школске године, тј. до завршетка њиховог средњошколског образовања, о чему следи објашњење).

У овом раду, у циљу очувања приватности и заштите података о личности, не наводе се имена ученика који учествују у истраживању, већ се користе псеудоними. Права имена ученика замењена су именима птица: *Батокљун*, *Врабац*, *Црвендаћ*, *Славуј*, *Пунавац*, *Зеба*, *Кос*, *Сеница*, *Гугутка*, а критеријум за овакав поступак је субјективна перцепција наставника, њено виђење адолесцената као осетљивих и нежних бића попут птица, са различитим физичким и динамичним психичким особинама.

Образовно-васпитне институције интернационалног типа се, осим по програму и плану рада, организацији и другом, разликују од националних школа и по томе што је у њима присутна стална флукуација учесника у наставном процесу. Ова појава чешће се испољава на преласку из једне у наредну школску годину, мада, такође, промена броја ученика у одељењу није неуобичајена нити у току трајања једне школске године. Узрок овог колебљивог броја ученика у одељењима може бити различит. Најчешћи је професија родитеља, односно врста посла који родитељи обављају, што је разлог учесталих селидби породица из једне земље у другу, а што је проузроковало да четири ученика циљне групе овог истраживања напусте Србију, односно дату школу, после завршеног десетог разреда. Поред тога, бележе се и другачији, особенији разлози за промену одељења или наставног предмета. На примеру ученика циљне групе овог истраживања, бележимо случај једног ученика који је у једанаестом и дванаестом разреду одлучио да изучава шпански језик према другачијем програму и плану (*Spanish Abinitio*), у коме истраживач није наставник, док се

двоје определило за предмет матерњи језик (*Language A Literature*), односно хебрејски и немачки. На тај начин, након завршеног десетог разреда, од деветоро ученика циљне групе, преостало је њих двоје којима је истраживач у овом раду истовремено наставник предмета шпански језик до коначног завршетка средњошколског образовања.

Иако планом рада овог истраживања није било предвиђено, указала се погодна прилика за истраживача да настави да прати језички развој двоје преосталих ученика циљне групе. Управо овај поступак непланиране опсервације, који је спонтано и у ходу настао, дао је потврду чињенице од круцијалног значаја за афирмацију истраживачке хипотезе у овом раду. Наиме, настава заснована на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији, тј. која уважава потенцијал трансјезичке комуникације, подржава развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције и подстиче ученике на абдуктивни начин размишљања, тј. наводи их да се ангажују у активирању својих вишејезичних репертоара и, што је по нашем уверењу још битније, релаксира их да слободно, критички и креативно приступе свим својим знањима и искуствима.

У овом раду анализирају се следећи фактори који су, према нашем уверењу, од утицаја на процес учења језика:

- узраст и пол циљне групе,
- матерњи и остали познати језици,
- став о шпанском језику и учењу шпанског,
- временски интервал учења шпанског у датом формалном контексту,
- мотивација у учењу,
- пројекција себе у будућности као вид мотивације,
- стратегије у учењу и омиљени стилови учења,
- став према абдуктивној стратегији у учењу.

Поред тога, интерпретирају се подаци који указују на присуство абдуктивне стратегије у учењу.

4.3.1. Утицај фактора узраста и пола циљне групе на учење

Ученици циљне групе овог истраживања узраста су између 15 и 17 година. Од њих деветоро, седам је младића и две су девојке.

У процесу учења страног језика истичу се фактори као што су узраст и пол ученика који се могу посматрати двојако, кроз биолошку или кроз друштвену призму, а дефинишу се као индивидуални фактори, односно индивидуалне разлике у усвајању језика.

Када је реч о узрасту, треба нагласити да међу теоретичарима и практичарима учења језика нема јединственог става о критичном периоду за успешно одвијање процеса учења, већ сведочимо потпуно супротстављеним мишљенима. Од уверења да године не утичу на учење страног језика (Мојер 1999, у Шоутен 2009:10), до становишта да се после периода адолесценције учи са великим напором (Лененберг 1967, у Синглетон 2007:50). Ипак, у светлу резултата до којих је дошла Муњос (2006), а на основу квалитативног испитивања ученика узраста од осам до четрнаест година, сложили бисмо се са овом ауторком да је узраст ученика циљне групе нашег истраживања у позитивној корелацији са процесом учења новог језика. Односно, учесници у овом истраживању припадају старосној категорији коју карактеришу особине о којима говори Муњос (2006), као што су ефикасно напредовање у учењу и промишљено и логичко расуђивање, али и закључивање на нивоу осећања и интуиције (Стајнберг 2013), што је, заправо, и предмет овог истраживања.

Поред узраста, и пол се сматра значајним фактором за процес учења језика, који се, такође, посматра двојако, тј. кроз биолошку и кроз друштвену призму. Истраживања указују да, поред биолошких разлика, постоји и друштвена заснованост разлика између мушкараца и жена у односу на то како уче језик, које стратегије користе у учењу и какве су им мотивације и ставови у учењу (Ха 2008), што у овом раду нећемо дубље разматрати јер сматрамо да није од битнијег утицаја за предмет овог истраживања.

4.3.2. Анализа броја знаних језика ученика циљне групе

Као што је већ било речи у поглављу 2.1.1, у литератури сведочимо различитим полемикама и интерпретацијама појма познавање језика. Од владања одређеним језиком на нивоу познавања матерњег језика (Блумфилд 1933: 56), до уверења да су сви људи билингвали јер свака особа познаје барем неколико речи мимо свог матерњег језика (Едвардс 2004). Међутим, у овом раду, а у светлу уверења да је језик пре свега друштвени феномен и да развој комуникативне компетенције зависи од низа језичких и ванјезичких фактора, сложили бисмо се са Куковом (1999) дефиницијом да је билингвал особа која је способна да користи више од једног лингвистичког кода у друштвеној комуникацији, те је, такође, и учење страног језика у формалном контексту одређени вид вишејезичности. Због тога се у овом раду разматрају, поред матерњег/матерњих језика, и сви страни језици који су ученици претходно учили, као и језици са којима су ученици били у контакту услед различитих околности. На основу тога, полазећи од сакупљених података о учесницима у овом истраживању, можемо да закључимо да су сви ученици циљне групе вишејезични, односно плурилингвални (Савет Европе 2000: 34-35), тј. да испољавају способност да користе плурилингвални и плурикултурни репертоар.

4.3.3. Утицај ставова и мотивације на процес учења

У теорији о настави и учењу страних језика, као што је речено у поглављу 2.4.1, издвајају се мотивација и став према циљном језику и контексту учења као битан психолошки фактор од утицаја на процес усвајања језика. Примера ради, Елис (2015: 50) у испитивању о разлозима зашто ученици испољавају различите нивое ефикасности у процесу учења језика, издваја неколико области од утицаја, међу којима посебно наглашава мотивацију као конативни фактор и ставове као когнитивно-афективни фактор. Уопште, мотивација и ставови ученика према циљном језику су у међусобној корелацији (Гарднер 2001), а мотивација може бити спољашња и унутрашња или, како наводи Дерњеј (2005: 79), субјективна. На овом месту важно је подвући динамичку природу мотивације (Елис 2015: 62-63), а у контексту формалног образовања и мотивацију као чин комуникације у међусобној интеракцији ученика (Ушиода 2009). Притом, свакако не треба заборавити на мотивацију као пројекцију себе у будућности, о којој говори Дерњеј (2009) у смислу унутрашње снаге у преузимању акције ка остваривању замисли. Због свега се, у овом раду, испитује шта је то што ученике циљне групе овог истраживања покреће да уче, какви су то ставови које они изражавају према циљном језику и формалном контексту и како они себе виде у будућности у односу на језик који уче.

4.3.4. Утицај стратегија на учење страних језика

Стратегије у учењу су, као и мотивација и ставови, битна психолошка компонента индивидуалних карактеристика ученика која је директно повезана са успехом који ученици постижу у процесу учења (Дерњеј 2005, 2006). Конкретно, у случају када је намера ученика да буде ефикасан у учењу, важно је да он сам управља својим учењем, односно да испољи проактивно и стратешко понашање, као и да уложи одређени креативан напор, што Дерњеј (2005: 195) назива саморегулацијом процеса учења, као што смо разматрали у поглављу 2.4.3.

Подршка Дерњејевом концепту саморегулације процеса учења се, у овом раду, рефлектује у наставном поступку у коме се ученици охрабрују да се, на бази добијених инструкција о абдуктивном начину размишљања, ослоне на своје вишејезичке репертоаре и да праве претпоставке о језичким појавама. Другим речима, ученици се наводе на свесно и активно ангажовање у експлоатацији језичких и осталих потенцијала у слободном и креативном доношењу закључака о новим појавама које су у вези са њиховим претходним знањима, тј. подстичу се да изаберу абдуктивну стратегију и да на тај начин унапреде своје учење језика. У том смислу, у овом раду се истражује које су то стратегије које ученици користе у учењу и какви су њихови ставови о примени абдуктивне стратегије.

4.4. Приказ појединачних случајева ученика циљне групе

У фокусу нашег испитивања налази се деветоро ученика циљне групе овог истраживања, тачније, појединачно се прати сваки ученик, односно ученица, при чему се они схватају као јединствена биће са особинама које их издвајају од других особа. Другим речима, посматрају се одређени елементи који улазе у састав индивидуалних особина ученика, или индивидуалних разлика, као, примера ради, порекло, језичка знања, ставови о циљном језику и његовом учењу, мотивација, стилови учења и друго, док централну тачку нашег занимања представљају стратегије које ученици користе у процесу учења, прецизније, примена абдуктивне стратегија.

Материјал о ученику, на коме заснивамо ово истраживање, прикупљен је применом четири главна метода за сакупљање и организацију података, о којима је било речи у поглављу 3.3. Да подсетимо, реч је о анкетном упитнику, опсервацији, дневнику наставне праксе и интервјуу. Поред тога, третирали су и други извори за сакупљање потребног материјала, тј. сви извори који су од користи за предмет овог истраживања, као што су писана документа, цртежи, аудио записи о реакцијама, записи са терена и друго.

У поступку тумачења материјала издвајамо два утицајна фактора. Један се базира на претходно изложеним поставкама научне теорије о учењу и настави језика, док је други условљен професионалним и практичним искуствима ауторке овог рада, али и њеним стратешким циљевима.

Анализа сваког ученика понаособ смештена је у засебна поглавља, од поглавља 4.4.1. до 4.4.9. и састоје се из две повезане целине. Прва целина се односи на изношење фактичних и бихевиоралних чињеница, разрађују се реакције ученика које се илуструју примерима, а затим се примери тумаче и интерпретирају. Друга целина представљена је у облику табеле, односно реч је о концизном профилу ученика, са нагласком на стратегијама које ученик користи у учењу и с освртом на стратегији абдуктивног закључивања. У табели

смо следили критеријум редоследа усвајања језика и на тај начин описивали односе који постоји између језика и испитаних ученика. Матерњи језик обележен је *J1*, а наредне језике које ученици користе, за које нисмо били у могућности прецизно да утврдимо редослед усвајања, свели смо на исту ознаку *J2*. Ставка *Језик формалног образовања* подразумева језике на којима су ученици школовани или се школују.

У овом раду прати се редоследа анализе и интерпретације ученика према азбучном реду њихових псеудонима. На овом месту потребно је посебно истаћи да су за ово истраживање од истоветне важности сви добијени подаци о сваком испитаном ученику.

4.4.1. Батокљун

Специфичност у случају Батокљуна јесте да Анкетним упитником стичемо само делимичан увид у податке о овом ученику. Наиме, овим инструментом за прикупљање података информишемо се само о питањима фактичке природе, док на питања бихевиоралне природе, као и на она о ставовима, стиловима и стратегијама у учењу, ученик или не одговара, или не бира ни једну од понуђених опција. Односно, на основу Анкетног упитника, сазнајемо да Батокљун има петнаест година, да је немачко-аустралијског порекла и да је пре циљног језика, чију наставу похађа три месеца у датом формалном контексту у оквиру предмета страни језик, учио арапски и француски у неким другим образовним системима.

Са намером да га боље упознамо и правилно разумемо његове језичке и друге реакције, анализирамо добијени материјал путем других метода за прикупљање и организацију података. У том смислу, значајан ослонац за тумачење његовог понашања налазимо у материјалу који је прикупљен методом опсервације. На основу овог материјала, који сведочи о појавама у учениковом природном окружењу, односно у учионици, намеће се утисак да Батокљун није заинтересован за учење циљног језика, као и да му је учење наметнуто споља. Касније ову нашу претпоставку Батокљун потврђује, односно у Интервјуу он директно негира конкретне употребе циљног језика:

Learning Spanish is not useful.

(срп. Учење шпанског није корисно.)

Међутим, иако нам оваквим ставом Батокљун јасно ставља до знања да наредне школске године неће наставити да изучава предмет циљног језика (наставник је сведок да ће га заменити предметом матерњи језик), случај овог ученика истиче сложеност феномена наставе и учења страног језика у формалном контексту и подвлачи неколико битних фактора за предмет овог истраживања.

Као прво, случај Батокљуна наглашава теоријску поставку о ставовима ученика као једне од најзначајнијих варијабли које улазе у састав индивидуалних разлика (Елис 1994), поред мотивације, стилова учења, типа личности и другог. Истовремено, феномен индивидуалних разлика у први план избацује друштвени и лични контекст учења, односно контекст у којем се учење језика одвија (Гарднер 1985). С друге стране, истраживачи попут Гарднера (2001) или Рота (2003), негују уверење да су ставови и мотивација у међусобној корелацији, те, будући да се Батокљун негативно изражава поводом конкретних употреба циљног језика, сматрамо да он није ни мотивисан да га учи. Међутим, дубоко верујући да је процес учења феномен друштвено-психолошке природе (Гарднер 1985), разумемо зашто

Батокљун негује негативан однос према циљном језику. Наиме, за нашу претпоставку да је узрок таквом ставу друштвени, односно формални контекст у коме се учење одвија, Батокљун даје потврду у Интервјуу на крају школске године када каже:

(...) I didn't learn as much as I liked, not because of you but the people in class.
(срп. (...) нисам научио онолико колико сам желео, не због вас, већ ученика у разреду.)

Међутим, у даљој обради сакупљеног материјала о језичком понашању овог ученика долазимо до неочекиваног резултата који је од важности за предмет овог истраживања. Наиме, упркос горе поменутом уверењу да ставови најчешће делују као мотив, ипак, а на основу понашања Батокљуна, закључујемо да се ова два концепта међусобно не искључују. Односно, сведочимо појави да одсуство позитивног става нужно не представља знак за одсуство мотивације да се ученик лично, когнитивно ангажује у учењу. О овом феномену који запажамо код Батокљуна разматра Дерњеј (1994: 274) када посматра став као функцију друштвеног контекста и међуљудских односа, а мотивацију као покретач људског понашања у појединцу (пре него у друштвеном бићу). Прецизније објашњено, упркос чињеници да Батокљун исказује негативни став према контексту у коме се одвија учење, он реагује на стимуланс који добија у наставном процесу, а који, у контексту овог истраживања, има за циљ активацију и релаксацију поступка брзог или интуитивног закључивања. Осим тога, постоји још један врло важан фактор који не смемо да занемаримо, а који додатно делује на његову способност когнитивног ангажовања у учењу новог језика. Наиме, Батокљун је вишејезични говорник, односно, захваљујући свом пореклу, као и изучавању више различитих језика у образовном контексту, он поседује когнитивну предност у учењу новог језика коју истичу разни истраживачи попут Сеноса (2003), Каминса (2000) или Бертелеа (2011). Прецизније, ради се о способности плурилингвала да анализирају и пореде елементе знаних и циљног језика, односно, да лакше приступе преиспитивању новог језика. Такође, код Батокљуна примећујемо присутне обе фазе размишљања према Канеману (2011), тј. фазу интуитивног или брзог размишљања, као и свесну, или спора фазу у коју је потребно уложити одређени напор да би се донео закључак. Сведочанство о заступљености оба ова система размишљања налазимо у Дневнику наставне праксе када Батокљун уверљиво објашњава механизам свог размишљања:

I assumed immediately that *danza* and *dance* are similar because Spanish *z* and English *c* are pronounced similarly. I know similar words as English *terrace* /'terəs/ and Spanish *terraza* /terraøa/...and German *Tanzen* also has the same *z*... it is possible to have both German and Spanish...

(срп. Одмах сам претпоставио да су *danza* и *dance* сличне речи зато што се шпанско *z* и енглеско *c* слично изговарају. Познајем сличне речи као што је енгл. *terrace* /terəs/ и шп. *terraza* /terraøa/... и немачки *Tanzen* такође има *z*... могуће је да га има и у немачком и у шпанском...)

Поред примера успешног нагађања представљеног у јединици *danza*, у материјалу о Батокљуну наилазимо и на примере приближног или неуспелог нагађања, које Бертеле (2011: 192) назива „решавање задатка препознавања речи”, а који су врло важни за предмет овог истраживања. Дати примери показују да Батокљун резонује на абдуктивни начин,

односно да примењује абдуктивне стратегије у учењу. У највећем броју случајева ти примери су реакција на наставне активности препознавања речи које за циљ имају мерење нивоа језичког знања и напредовања ученика. Примера ради, за шп. идиом *La guerra civil* (срп. *Шпански грађански рат*) ученик нагађа да је енгл. *Cold War* (срп. *Хладни рат*), затим за шп. јединицу *bloque* (срп. *блок*) да је енгл. *blog* (срп. *блог*), шп. *suceder* (срп. *десити се*) да је енгл. *suicide* (срп. *самоубиство*), шп. *serviente* (срп. *слуга*) енгл. *slave* (срп. *роб*), шп. *terrenal* (срп. *овоземаљски*) да носи значење енгл. јединице *together* (срп. *заједно*). Притом, сматрамо да у већини ових примера одлучујући утицај има звучна или ортографска асоцијација у односу на енглески језик²⁸.

У материјалу о Батокљуну такође наилазимо и на доказе о његовом когнитивном ангажовању са циљем употребе знаних формула и образаца у новим ситуацијама. Занимљив пример овог типа забележен је у Дневнику наставне праксе, прецизније у току обраде наставне јединице *Dating* (значење термина ближе је објашњено у одељку 4.2.1.). У опису идеалне девојке Батокљун погрешно изводи облик *hablaste* (срп. *казао си*, облик прошлог времена глагола *hablar*), уместо шп. облик *habladora* (срп. *причљива*). Верујемо да је грешке настала услед учениковог недовољног познавања суфикса за вршиоца радње, што нам додатно потврђује део забележеног разговора у коме овај ученик објашњава поступак примене познатих формула и образаца. Наиме, он понавља погрешно запамћену формулу суфикса за вршиоца радње и изводи облик *escribiste* (срп. *писао си*) уместо *escritor* (срп. *писац*):

(...) I put endings... information, I know it is *información*... *escribir* is to write, the writer is *escribiste*... *estudiar*, *estudiante*.

(срп. (...) користим наставке... информација, кажемо *información*... писати је *escribir*, писац је *escribiste*²⁹...*estudiar* је учити, ученик је *estudiante*.)

На овом месту треба нагласити да се Батокљун не ограничава на нагађање значења изолованих речи, већ покушава да погоди и читаве реченице. Сведочанство о том поступку налазимо у вежби писане рецепције, у задатку који има формат дневничког записа. Текст почиње реченицом:

Noy no quiero escribir cosas del pasado (...)
(срп. Данас не желим да пишем о прошлости (...)),

чије значење Батокљун неуспело нагађа:

I have not been writing over the past few days (...)
(срп. Нисам писао неколико претходних дана (...).)

Верујемо да су структура текста и контекст у овом примеру два основна елемента на којима Батокљун базира своју претпоставку. Односно, сматрамо да он компензује недовољно владање језиком тако што употребљава стратегију ослањања на нелингвистичке знакове. Прецизније објашњено, Батокљуну нелингвистички знакови помажу да нагађа

²⁸ Референтни извор за анализу шпанских и енглеских лексичких јединица је онлајн речник <https://dle.rae.es/>).

²⁹ Погрешно изведен облик за вршиоца радње. Тачан облик је шп. *escritor*.

непознати садржај тако што покреће когнитивни механизам абдуктивног резоновања у намери да ублажи своје ограничено знање. У прилог нашем тумачењу говоре остали примери његових нагађања изолованих речи које налазимо у материјалу са часа, као што су, на пример, делимично приближавање енглеској јединици *pirru* (срп. *штене*) обликом *mini perro* (срп. *мини пас*) или компензација енглеског облика *I appreciate* (срп. *ценим*) шпанским *gracias* (срп. *хвала*).

О примени других стратешких понашања, као што је стратегија консолидације, Батокљун износи у Интервјуу:

Saying over and over again. I connect the sounding with meaning.
(срп. Понављање и изнова понављање. Повезујем изговор и значење.)

Такође, као и већина његових вршњака, користи и друштвену стратегију. Односно, пројектни облик рада у паровима сматра од помоћи:

It helps because we both know different things, we remember different things, when we put it together it broadens our knowledge.
(срп. Помаже зато што свако од нас зна различите ствари, памтимо различите ствари, а када их спојимо, то проширује наше знање).

Поред тога, Батокљун групну посету Институту Сервантес у Интервјуу описује као занимљиво искуство када каже:

Interesting because I didn't think I will understand as much as I did. She was speaking very quickly, I didn't understand everything, but I understood a lot because of the videos we played ... and helped that we spoke about Frida before we went.
(срп. Било је занимљиво јер нисам мислио да ћу толико тога разумети. Она је врло брзо причала. Нисам све разумео, али прилично тога јесам због видеа који смо погледали... помогло је и што смо причали о Фриди пре него што смо отишли.)

Између осталог, овим исказом ученик показује да је свестан чињенице да претходно усвојена знања олакшавају даљи процес учења.

На овом месту потребно је нагласити одређено понашање Батокљуна које је супротно од оног које смо очекивали посматрајући овог ученика, а веома битно за предмет овог истраживања. Реч је о нашем запажању да је он, упркос утиску да је незаинтересован за учење циљног језика, као и чињеници да се негативно изјашњава о употреби циљног језика и формалном контексту, изненађујуће активан учесник у активностима на часу и да спонтано реагује на дати стимуланс у настави. На основу таквих запажања закључујемо да Батокљун негује осећање слободне интеракције и разумевања са осталим члановима групе. Изражени негативни став у Интервјуу, стога, посматрамо као последицу његове осетљиве природе и, уопште, турбулентног животног периода у коме се ова млада особа налази, пре него негативни однос према формалном контексту у коме се одвија ово истраживање.

Код Батокљуна наилазимо на још један важан и јединствен податак релевантан с тачке гледишта предмета овог истраживања. Наиме, објашњавајући у Интервјуу, на крају школске године, искуство које је стекао у учењу циљног језика, Батокљун, заправо, документује приступ трансјезичке комуникативне активности у настави и учењу чији

принципи се примењују у овом раду. А такав приступ подразумева нагласак на пракси вишејезичних ученика и њихових наставника, односно има за циљ подржавање комплексних језичких знања која су присутна у учионици, а не искључиво учење и развој циљног језика, о чему Батокљун сведочи на оригиналан начин.

Teacher: Some moments from Spanish classes to share?

Hawfinch: Certain people swearing during the class, you or somebody else should do something about that... Regarding language, I picked up some fragments, I know now some Spanish, some Serbian, some French thanks to my collaborative partner... I cannot speak or write the language, but I understand what is going on.

(срп. Наставник: Да ли би поделио неки тренутке са часова шпанског?)

Батокљун: Извесни ученици псују за време часа. Ви или неко други, требало би нешто да урадите поводом тога... Што се тиче језика, покупио сам неке фрагменте, сада знам нешто шпанског, нешто српског, нешто француског захваљујући мом партнеру са којим сам сарађивао... не могу да говорим или пишем, али разумем о чему се ради.)

Табела 7. Батокљун

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	15	немачки, енглески	српски	енглески
Разлог учења шпанског		Одговор изостао		
Став о учењу шпанског		Learning Spanish is not useful. (срп. Учење шпанског језика није корисно.)		
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту		3 месеца		
Мотивација у учењу		Одговор изостао		
Изражени ставови		Негативан став према формалном контексту у коме се учење одвија		
Када завршим учење шпанског		Одговор изостао		
Омиљени стил учења		Одговор изостао		
Стратегија абдуктивног начина закључивања		Присутан брзи, интуитивни систем размишљања на чијој основи гради спори систем свесног размишљања у који улаже одређени напор у доношењу закључака. Користи међујезичке инференције и језички трансфер, а затим тестира хипотезе.		
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (језичке формуле и обрасци), когнитивно-компензацијска (структура текста, контекст) 2. Консолидације: меморијска (понављање, повезивање нове речи са сликом), когнитивна (анализирање речи), друштвена (интеракција: активност пројектног рада у паровима) 		

4.4.2. Врабац

Врабац је плурилингвални шеснаестогодишњи ученик из Русије коме је руски матерњи језик, енглески други језик, а шпански страни језик образовног контекста.

Према сакупљеним подацима из Анкетног упитника сазнајемо да он две године учи шпански у датој школи, пре тога га је годину дана учио у некој другој образовној установи. Такође сазнајемо да је једном приликом посетио Шпанију. Међутим, непознато је да ли је ово искуство битније утицало на формирање његовог става према говорницима и култури циљног језика. Наиме, у Упитнику Врабац не образлаже своја осећања, већ само констатује:

I like Spanish.
(срп. Свиђа ми се шпански.)

Иако оваквим одговором добијамо крајње оскудну информацију, садржајно је јасно да Врабаца за циљни језик везују пријатна осећања, исто као и за његово учење, што, нешто даље, образлаже својим успехом у том процесу:

I like learning Spanish because I am good at it.
(срп. Свиђа ми се да учим шпански јер сам добар у томе.)

Надаље објашњава шта је за њега покретачка снага у учењу:

(...) I have good Spanish grades (...).
(срп. (...) Имам добре оцене из шпанског.)

У овом исказу сведочимо да је код Врабаца присутна когнитивна мотивација унутрашње природе заснована на присуству пријатног осећања и, уопште, осећања задовољства услед постигнутог позитивног резултата. Међутим, у исто време, поред ове унутрашње мотивације, код Врабаца бележимо и мотивацију спољашње природе. Заправо, из Анкетног упитника сазнајемо да су и његови родитељи имали утицаја на избор циљног језика:

My parents wanted me to learn it.
(срп. Моји родитељи су желели да га учим.)

У случају Врабаца наилазимо на наглашену улогу вршњачке групе у формирању његове личности и он се по овој особини не разликује значајно од осталих учесника у овом истраживању. У Интервјуу он, у више наврата, спомиње значај вршњака, као, на пример, када износи своје мотиве за учење циљног језика:

My friend chose to learn it.
(срп. Мој друг је изабрао да га учи.)

Такође када размишља шта је то што га стимулише у раду:

(...) my Spanish classmates.

(срп. (...) другови са часа.)

Међутим, осим утицаја вршњачке групе, који је према Бронфенбренеру (1979) у саставу најближег нивоа природног окружења ученика (овај аутор га назива микросистем, в. 3.2.1.), код Врапца се, исто тако, испољавају понашања који су резултат утицаја елемената из удаљенијих нивоа његовог окружења и то из хроносистема, тј. утицај претходних доживљаја и стечених искустава, затим из егзосистема, тј. утицај локалне заједнице, као и из микросистема, у чијем саставу су, између осталог, и елементи његовог порекла. Реч је о томе да различити контекстуални фактори ступају у интеракцију и утичу на његове језичке реакције, односно детерминишу његове индивидуалне особине. Треба нагласити да у случају овог ученика сведочимо брзим и механичким реакцијама, односно сусрећемо се са феноменом које Канеман (2011) описује као аутоматско, интуитивно расуђивање. На примере овог типа наилазимо у вежби препознавања лексичких јединица у којима се рефлектује утицај формалне средине, те Врабац аналогно енгл. облику *assistant* формулише приближни шп. облик *assistante* уместо *asistente* (срп. *помоћник*). Уопште, приметно је да Врабац у шпанском облику задржава удвојено *ss*, налазимо га и у вежби писане продукције у примеру шп. *El profesor explica (...)* (срп. *Професор објашњава (...)*). Затим, наилазимо на утицај матерњег језика, тачније у оралном делу завршног испита Врабац се труди да одржи комуникацију и приближно формулише *problema minimalistica*, где је могуће да је облик настао на основу рус. *проблема минималистичный*, а верујемо да је интенција шп. облик *el problema mínimo* (срп. *минимални проблем*). А када је реч о утицају егзосистема, односно локалне заједнице, у Дневнику наставне праксе бележимо испољавање овог фактора у употреби циљног језика у говорном облику када замењује шпанску афирмативну јединицу *sí* српском *да*.

Међутим, чињеница коју бисмо, с тачке гледишта овог истраживања, истакли као врло важну јесте да случај Врапца скреће пажњу на одређену особеност квалитативног типа истраживања која се испољава у случају овог ученика. Реч је флексибилној и комплексној природи квалитативног истраживања, особини коју ближе објашњава Дерњеј (2007), а која се односи на динамичан и отворен карактер поступка у прикупљању и анализи података. Сходно изнесеном, у овом истраживању, стицајем одређених околности (в. поглавље 4.3.), долази до одступања од првобитног истраживачког плана, због чега истраживач/ наставник наставља додатно да прати језички развој двоје, од деветоро ученика циљне групе, од којих је један Врабац, и то још наредне две школске године, тј. до полагања матуре. Овде је потребно још једном подвући да су, према нашем дубоком уверењу, од истоветне важности сви добијени подаци о сваком испитаном ученику. Међутим, лонгитудинални поступак примењен у праћењу Врапца омогућио нам је бољи увид у чињенице од значаја за случај овог ученика, као и темељнију анализу. А овај истраживачки процес у нашем је раду резултирао налазима који су од круцијалне важности за предмет овог истраживања.

У наставку представљамо транскрибовани аудио материјал (в. Слика 6) који представља реакцију Врапца на фотографију (Оливјер 2012), у избору наставнице, под насловом *Tabaquismo* (срп. *Конзумирање дувана*). До овог материјала смо дошли захваљујући завршном, усменом испиту (енгл. *Individual oral*) програма Међународне матуре на крају дванаестог разреда.



(...) enfrente de mí es una foto que representar tabaquenismo... en la foto enfrente de mí es un cigarrillo... cigarrillo que fuma y se humo que el cigarrillo ella forma en el calavera. Tengo un dos calores en la foto. En un mucho negro calore representar el metáforo del muerte porque tabaquenismo es número uno en el muertos en jóvenes y adultos en el mundo... porque un quemicalos en cigarrillos es un nicotina, óxido de carbono que resulta en problemas que corazón y pulmonares cardíacos problemas por la organismo. Es un número uno problema en el mundo y muchos países y ciudades en el mundo que bloca un hombres que tiene adicción con cigarrillos y bloca un pasivos hombres que no tiene una adicción con cigarrillos (...)

Слика 6. *Tabaquenismo* (Врабац 2020): Фотографија стимуланса и когнитивног ангажовања вишејезичног ученика у компензацији недовољног познавања страног језика

Под претпоставком да, аналогно енглеском суфиксу *-ism*, изводи закључак о шпанском суфиксу *-ismo*, Врабац формира приближан облик *tabaquenismo* (за шп. *tabaquismo*, срп. *конзумирање дувана*). Наиме, већ у уводном излагању видљив је ефекат страног језика у учењу, односно доминира утицај енглеског језика као званичног језика датог образовног контекста. Утицај енглеског је исто тако разлог за ученикову артикулацију облика *enfrente*, тј. приближава се тачној артикулацији шп. облика *frente a* (срп. *испред*), односно сведочимо трансферу из енгл. *in front of*, (ученик омашку понавља још једном, вероватно у намери да одржи комуникацију). Нешто касније, поново уочавамо трансфер из енглеског у приближан облик *blocar* од енглеске јединице *to block* (срп. *спречити*) за шп. *bloquear*. Иако доминира когнитивно настојање да пронађе аналогне облике у енглеском језику, наилазимо и на усамљен случај трансфера из матерњег језика, као у већ споменутом примеру *problema* (рус. *проблема*, односно срп. *проблем*).

Истовремено, примећујемо да Врабац користи комуникативну стратегију у потенцирању одређених тема које су му познате, конкретно из области биолошких наука. Он покушава да у оквиру тих знања пронађе аналогне облике у шпанском језику, због чега срећемо апроксимативну формулацију *quemicalos*, направљену на основу енгл. облика *chemicals* (срп. *хемикалија*) за шп. *sustancia química*, као и *pulmonares cardiacos*, где се ослања на енглески облик *pulmonary cardiac* (срп. *плућно срчани*), уместо шп. *cardio*

pulmonar, те, иако прави омашку, Врабац, ипак, успева да пошаље своју поруку и одржи комуникацију.

Уопштено гледајући, у овом учениковом одговору, рефлектује се настојање вишејезичног ученика да превазиђе недовољно познавање страног језика тако што обједињује различите димензије својих знања, искустава и когнитивних капацитета у циљу стварања претпоставке о одређеним лексичким јединицама. Треба подсетити да на ово понашање упућује Оксфорд (1990) и да га назива компензацијском стратегијом у оквиру вештине комуникације. Наиме, Врабац се труди да одржи комуникацију тако што се когнитивно ангажује у покретању целокупног свог језичког и ширег репертоара знања у намери да компензује ограничено познавање шпанског језика. С друге стране, његове формулације сведоче да је процес учења у току, односно да постоји врста језичког међусистема или апроксимативног система (Ричардс и Шмит 2010), односно да Врабац испољава способност међујезичке инференције и да закључује о непознатим језику на основу познатог (Одлин 1989, Бертеле 2011). У овом његовом поступку одражава се вид стратешког понашања које Бертеле (2011) назива међујезичком абдукцијом (в. 2.2.6.), а које је, управо, предмет овог истраживања. А, оно, што се, према нашем уверењу, истиче као важан елемент у том поступку, односно у примени абдуктивног резоновања (који схватамо као вид компензацијске стратегије која прераста у когнитивну), јесте да Врабац комуницира слободно и оригинално те, на крају, са успехом превазилази ограничења у знању шпанског језика.

Другим речима, лонгитудинални поступак примењен у праћењу овог ученика омогућио нам је да стекнемо дубљи увид у чињенице од значаја за случај Врапца, али и за предмет овог истраживања. Наиме, док, с једне стране, Врабац оставља утисак особе затворене за комуникацију, за то време својим реакцијама значајно доприноси потврди истраживачке хипотезе постављене у овом истраживању. Тачније, понашање Врапца нам потврђује чињеницу да наставни процес који се базира на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији (односно, настава која уважава потенцијал трансјезичке комуникације), подстиче развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције и покреће ученике на абдуктивни начин размишљања. С друге стране, увидом у податке о језичком понашању овог ученика, долазимо до релевантног резултата у вези са применом ове комуникативне праксе који се огледа у њеном потенцијалу да релаксира ученике да буду слободни и да критички и креативно приступају свим својим знањима и искуствима.

Поред тога, у сакупљеном материјалу о случају Врапца налазимо и доказе да он користи и стратегије за откривање, односно да нагађа и да користи контекст. Примере нагађања налазимо у писаним узорцима који нам сведоче о неуспелим покушајима изношења закључка о значењу. Тако у активности са часа, чија сврха је провера знања, за шп. сложену јединицу *pasatiempo* (срп. *слободно време*), Врабац покушава да погоди значење и наводи енгл. јединицу *clock* (срп. *часовник*). У следећем примеру, који срећемо у активности препознавања речи, верујемо да овај ученик закључује на основу звучне асоцијације када за шп. јединице *soportar* (срп. *подносити*) нагађа да је енгл. *sport* (срп. *спорт*). У истој активности наилазимо и на делимично приближавање за енгл. јединицу *vase* (срп. *ваза*) за коју наводи шп. *vaso* (срп. *чаши*) и на непознавање лажних парова, као у случају шп. *calor* (срп. *врућина*) где износи енгл. *color* (срп. *боја*). На истом месту Врабац налази еквивалент за енгл. јединицу *salad* (срп. *салата*) у шп. *salud* (срп. *здравље*), а овај његов поступак везујемо за присуство брзог система размишљања код овог ученика. С друге

стране, пример неуспelog извођења шпанског облика *lettro* од енгл. *letter* (срп. слово) у истој активности са часа, сматрамо одразом његове слободe и креативности.

У мноштву Врапчевих омашки и делимичних приближавања, треба истаћи и случајеве правилног извођења шпанских лексичких облика, као што су шп. *terrorista* од енгл. *terrorist* (срп. терориста) или *jazzista* за енгл. *jazz musician* (срп. *џезиста*). Уопште, битна особина Врапца је да он свесно приступа поступку погађања облика речи, о чему говори у Интервјуу.

I tried to make *escribiter* from *escribir*... I wasn't successful hahah... now I know *escritor*. (срп. Покушао сам да направим *escribiter* од *escribir*... хаха, нисам био успешан... сада знам да је *escritor*.)

Поред тога, примери реакција овог ученика током различитих активности са часа забележених у Дневнику наставне праксе, а у којима се он делимично приближава тачном лексичком облику, показују да је код овог ученика присутан утицај страног језика, али да, исто тако, влада лексичким обрасцима. Примере налазимо у формулацијама као што су *perfectionista* (од енгл. *perfectionist* уместо шп. *perfeccionista*, одговарајући срп. облик је *перфекциониста*), *emotiones* (од енгл. *emotions* за шп. *emociones*, срп. *осећања*), *authoro* уместо шп. *autor* од енгл. *author* (срп. *аутор*) и сл. Чињеницу да је Врабац свестан ове своје вештине, илуструје један занимљив навод из Дневника наставне праксе када, на питање једног од ученика како се на шпанском каже *песма*, Врабац објашњава:

Cantar is to sing, *canción* song.
(срп. *Cantar* је певати, *canción* песма.)

На то наставница поставља питање:

How we say singer in Spanish?
(срп. А како кажемо певач на шпанском?),

а Врабац самоуверено и тачно одговара:

Cantante.

Будући да овим одговором Врабац није понудио само одговарајућу реч, већ и породицу речи, можемо да закључимо да се овде не ради о стратешком понашању овог ученика, већ о познавању правила грађења речи у циљном језику.

У више наврата, Врабац показује да је свестан чињенице да сродни облици играју значајну улогу у учењу новог језика. Тако у запису у Дневнику наставне праксе, насталом у току наставне јединице *Music* (реч је о активности представљања песама на матерњем језику ученика у циљу развијања оралне рецепције), Врабац објашњава:

In my Russian rap song...5 минут назад... 5 min ago, there were words similar to Serbian... Everybody who knows Serbian knows.
(срп. У мојој руској реп песми... 5 минут назад... Пре 5 минута, има речи сличних српским... свако ко зна српски, знаће.)

Ипак, као главну особину, којом Врабац непрестано скреће пажњу на себе, истакли бисмо да се он у учионици осећа опуштено и сигурно, а у контексту таквог осећања, он не оклева, већ се слободно понаша и аутоматски износи претпоставке о новом језику. У Интервјуу овај ученик потврђује наше уверење.

I like the atmosphere during the class. It is not stressful, you can relax and learn.
(срп. Свиђа ми се атмосфера на часу. Није напета, можеш да се опустиш и учиш.)

А овај Врапчев исказ је у потпуном складу са одређеном реакцијом коју смо забележили једном приликом. Наиме, у активности препознавања речи и формирања облика циљног језика (циљ је мерење степена напредовања ученика), ученици су добили задатак да преведу подужу листу изолованих јединица са енглеског на шпански и обрнуто. Врабац је предао свој рад и у неколико поља, тачније поред јединице *isla* (срп. *острво*), *envenenar* (срп. *отровати*) и *un abrazo* (срп. *загрљај*), навео исти енглески еквивалент, тј. јединицу *please* (срп. *молим вас*). Овакав Врапчев поступак не тумачимо као његову омашку, већ га схватамо као учеников израз поверења и слободног осећања да наставници саопшти да су наступили умор и засићење и да је тренутак да се пређе на следећу активност.

Од осталих стратешких понашања, Врабац користи меморијске стратегије смештања нове речи у реченицу и хватање бележака. У Интервјуу он сведочи овој употреби:

I remember the words you told us, I put it in sentences in a project (...) about word learning, you talk, sometimes I write them down... *rompecabezas*, *baloncesto*, *medianoche*, *altavoz*, *entrevista*.
(срп. Сећам се речи коју сте нам казали, ставим је у реченицу у неком пројекту (...) у вези са учењем речи, када причате, понекад их запишем... *rompecabezas*, *baloncesto*, *medianoche*, *altavoz*, *entrevista*.)

У вези са омиљеном стратегијом, и сходно нашим очекивањима, изјашњава се да му је омиљена стратегија друштвена, те, у том смислу, издваја групни рад и сарадњу са осталим ученицима.

I like that we have a lot of different projects (...).
(срп. Свиђа ми се што имамо више различитих пројеката (...).)

С друге стране, Врабац не препознаје да се излагањем утицају институције која промовише шпански језик и хиспанске културе ствара могућност развијања разумевања са народима који говоре шпански језика. Његова запажања о посети Институту Сервантес забележена у Интервјуу говоре у прилог оваквом нашем тумачењу.

The Cervantes Institute was something new. The lady spoke too fast.
(срп. Посета Институту Сервантес било је нешто ново. Госпођа је превише брзо причала.)

Табела 8. Врабац

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	16	руски	енглески, српски	руски, енглески
Разлог учења шпанског		I learn foreign language easily. My parents wanted me to learn it. My friend chose to learn it. Other reasons. (срп. Лако учим стране језике. Моји родитељи су желели да га учим. Мој друг је изабрао да га учи. Остали разлози.)		
Став о учењу шпанског		I like learning Spanish because I am good at it. (срп. Свиђа ми се да учим шпански јер сам добар у томе.)		
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту		2 године		
Мотивација у учењу		I like Spanish and I have good Spanish grades. Also, my Spanish classmates. (срп. Свиђа ми се шпански и имам добре оцене. Такође ме мотивишу моји другови из разреда.)		
Изражени ставови		Уверење да лако учи стране језике.		
Када завршим учење шпанског		I will have possibility to speak Spanish when I travel. (срп. Моћи ћу да причам шпански када путујем.)		
Омиљени стил учења		Групни рад у изради различитих задатака.		
Стратегија абдуктивног начина закључивања		Интуитивно расуђује, брзо, механички. Неспутано износи закључке на бази целокупног свог језичког и нејезичког репертоара у циљу превазилажења недовољног познавања циљног језика.		
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)		<p>1. Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст), когнитивно-компензацијска (ковање речи и интернационалне речи, употреба контекста), друштвена (помоћ наставника и друга), употреба онлајн речника</p> <p>2. Консолидације: меморијска (понављање информације, смештање нове речи у контекст, белешке), когнитивна (понављање иза наставника и смештање у контекст), друштвена</p>		

4.4.3. Гугутка

Гугутка је петнаестогодишња девојка пореклом из Пољске. Она три године учи шпански у оквиру предмета страни језик у датој школи и, осим пољским, она влада енглеским, тј. језиком наставе образовног контекста, као и српским, језиком локалне заједнице.

Гугутка је два пута у дужини од месец дана боравила у Шпанији и то искуство је за њу било корисно. Учврстила је позитиван став према циљном језику, говорницима и култури овог језика и била у могућности да ступи у интеракцију са изворним говорницима, те да на тај начин развија своје језичке вештине.

На основу података из Анкетног упитника, сазнајемо да је Гугуткина мотивација у учењу спољашње и унутрашње природе, она воли да учи стране језике и допадају јој се часови овог језика. Поред тога, негује уверење о друштвеној вредности познавања језика које је код ње, вероватно, настало као резултат развијене свести о лингвистичкој хомогености земље из које потиче, о којој, између осталих, говори Парадовски (2011). На бази уверења о утилитарној функцији познавања већег броја језика, Гугутка формира своју мотивацију субјективне и личне природе; наиме, она верује да ће јој познавање више засебних језика једног дана донети личну и професионалну афирмацију.

Када је реч о стратегијама у учењу вокабулара које описује Шмит (1997), Гугутка користи обе врсте стратегија, и откривања, и консолидације. Код стратегија откривања, истиче се стратегија детерминације, односно Гугутка анализира и организује своја знања о познатим лексичким јединицама и когнитивно се ангажује да препозна и употреби формуле и обрасце у новим језичким ситуацијама. Другим речима, она разматра облик речи (врсту, корен, афиксе), а затим у односу на језик инструкције у датом образовном контексту (овде енглески или J2), трага за сличностима у структури на основу којих износи своје претпоставке. Примера ради, *chico passionato* уместо шп. *chico apasionado* настао је од енгл. *passionate* (срп. *страствени младић*). Такође у примеру реченице *Mi mamá es pescataria* (срп. *Моја мама је нескетаријанац*), уместо шп. *pescatariana*, уочава се трансфер из енглеске речи *pescatarian*. Коначно, случај неправилно изведеног облика за множину *hábitates* од енгл. *habitat* (срп. *станиште*), указује да ученица влада лексичким обрасцима, међутим, не познаје изузетке и, по аналогiji са правилном о наставцима за множину за реч која завршава консонантом, она додаје *-es* (правилно је шп. *hábitats*).

Оно што се на основу ових примера намеће као образац у понашању ове ученице јесте присуство ефекта страног језика, односно језика образовног контекста, према сведочимо и појединим случајевима утицаја пољског и српског, као у примеру *farma* (срп. *фарма*) у коме је могући трансфер из српског или пољског, али, исто тако, могућа је и аналогija са енгл. *farm* (уместо шп. *granja*).

С друге стране, наилазимо на делимично успешан трансфер из енглеског, као у примерима *promise* у *prometar* (уместо шп. *prometer*, срп. еквивалент је *обећати*), *protectar* од енгл. *protect* за шп. *proteger* (срп. *заштитити*), затим неуспешни трансфер из шпанског у енглески у примеру глагола *suceder* (срп. *десети се*) у *suicide* (срп. *самоубиство*), или нагађање да је шп. *carpeta* (срп. *фолдер*), повезивано са енгл. *carpenter* (срп. *столар*) и, сходно томе, да се приближава значењу енгл. *wood* (срп. *дрво*).

Будући да је немогуће са сигурношћу тврдити колико ова ученица има успеха у тачном нагађању, ови примери делимичног и погрешног нагађања облика или значења лексичких јединица важни су с тачке гледишта овог рада јер представљају доказ да Гугутка

доноси закључке ослањајући се на абдуктивни начин размишљања, односно да примењује абдуктивну стратегију у учењу. На питање у Интервјуу да ли је некада покушала да погоди значење неке непознате речи, ученица одговара:

Yes. For example, if I have *panecillo*, and I know *pan* is *bread*, so I think maybe it has something to do with bread... or if there is something with *sin*, I know it is *without*, and I try then to connect the words.

(срп. Да. На пример, ако имам *panecillo* и знам да је *pan* хлеб, претпостављам да је нешто у вези са хлебом... или ако је нешто са *sin*, знам да значи *без* и тада покушам да повежем речи.)

Овакво размишљање ће ученицу у једном тексту довести до погрешног закључка, протумачиће шп. *sinceridad* (срп. *искреност*) као енгл. *without* (срп. *без*), што је још један доказ да Гугутка примењује абдуктивни начин резоновања.

Осим језичким, Гугутка се у својим размишљањима и у изношењу закључака руководи и ванјезичким знањима и искуствима. Тако, примера ради, компензује своје недовољно владање шпанском варијантом енглеског термина *hot dog* (срп. *хот дог*) и задржава оригинални назив јела (уместо шп. *perrito caliente*) јер верује да је термин интернационалног типа услед његове широке популарности. Такође наилазимо на пример ослањања на ванјезичка знања у тумачењу значења шп. речи *ahorcado* (енгл. *hanged man*, срп. *обешен човек*) у тексту о трагичном крају последњег императора царства Инка³⁰, где јој истоимена лудичка активност погађања речи (шп. *ahorcado*, срп. *вешала*) помаже да изнесе закључак о значењу.

Гугутка сматра да је контекст важан за разумевање значења појединих речи, као и текста у целини, о чему говори у Интервјуу:

Context usually helps to guess the meaning... for example, when we had reading comprehensions, we didn't know a lot of words and then based on context I tried to guess what they meant. And it really worked! I got the overall meaning.

(срп. Контекст обично помаже да се погоди значење... на пример, у активности разумевања читања, било је пуно непознатих речи и тада сам на основу контекста покушала да погодим шта оне значе. И, стварно је функционисало! Разумела сам целину.)

Међу стратегијама консолидације, Гугутка издваја оне друштвеног типа. Уопште, њен омиљен стил учења је увежбавање речи у разговору са ученицима и наставником, рад у групама, дискусија и слично. Тиме Гугутка још једном потврђује тврдње разних истраживача (Вотерман 1999, Стајнберг 2013, Мартинес 2016), да је адолесцентима важно да припадају одређеној друштвеној групи са чијим члановима негују разумевање, односно у којој се осећају сигурно да питају и да поделе своја мишљења.

Поред тога, Гугутка примењује стратегију усмерену ка меморисању јединица вокабулара, тако што их или групише и прави менталне везе, или користи слику и звук. Затим, користи и когнитивне стратегије које јој служе да увежбава и понавља јединице, као и компензацијске стратегије, тј. склона је да изостави реч коју не зна, прекључује се на J2,

³⁰ Извор Таморо 2015: 44.

парафразира и сл, као у примеру делимичног приближавања за енгл. *appreciate* (срп. *ценити*) у шп. *gracias* (срп. *хвала*) где компензује непознати шпански термин.

Гугутка је врло опрезна и промишљено износи закључке. Између осталог, и записи из Дневника наставне праксе сведоче о овој врсти њеног понашања. Наиме, у поређењу са осталим члановима циљне групе, запажа се да она, иако најчешће има највише успеха у решавању задатака, најдуже времена проводи у њиховој изради, а упркос томе, и она често греша.

У случају ове ученице налазимо доказ да абдуктивно резонување није експлицитно везано за систем брзог размишљања јер се она у нагађању не руководи осећањем или интуицијом, већ дубље промишља и тражи потпору у неком од својих претходних искустава. Овакав поступак Раилтон (2016, у Селингман и други 2016) назива менталном елаборацијом прошлих искустава и он је неопходан за процес успешног решавања проблема. У Интервјуу Гугутка објашњава свој начин размишљања.

During the test I usually try to avoid making the word... but if I have to, I know the ending *-ar* at the end... for example English *to participate*, I make *participar*.

(срп. На испиту обично настојим да избегнем прављење речи... али, ако морам, знам завршетак *-ar* ставим на крај... на пример, од енглеског *to participate* направим *participar*.)

Табела 9. Гугутка

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
женски	15	пољски	енглески, српски, шпански	енглески
Разлог учења шпанског			I want to speak more foreign languages. (срп. Желим да говорим више страних језика.)	
Став о учењу шпанског			It's been useful for me when I went to Spain. I love learning languages and really enjoy the classes. I know that Spanish will be useful in the future, as I want to work in various countries, with different languages. (срп. Било је корисно када сам путовала у Шпанију. Волим да учим језике и заиста уживам на часовима. Знам да ће ми шпански користити у будућности пошто намеравам да радим у различитим земљама са различитим језицима.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			3 године	
Мотивација у учењу			I like Spanish and Spanish teacher. (срп. Свиђа ми се шпански и наставник шпанског).	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику, учењу циљног језика и формалном контексту.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel and I will start learning new language. (срп. Моћи ћи да причам шпански када путујем и почечу да учим нови језик).	
Омиљени стил учења			Интеракција са члановима групе. Фокус на детаљима и пажљивој анализи података.	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Промишљено износи закључке на бази целокупног свог језичког и нејезичког репертоара.	
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст), когнитивно-компензацијска (прекључивање, парафразирање, синоними), друштвена (помоћ наставника и друга) 2. Консолидације: меморијска (менталне везе), когнитивна (понављање и меморисање), друштвена 	

4.4.4. Зеба

Према подацима из Анкетног упитника сазнајемо да је Зеба петнаестогодишњи младић српског порекла коме је матерњи језик српски. Његова је породица у два маха живела ван граница своје матичне државе и због тога је код Зебе дошло до језичке интеграције у смислу да је српски језик допунио новим језицима, односно руским и енглеским. Ако посматрамо однос између језика и говорника према хронолошком критеријуму усвајања (Јовановић и Вучина 2012), онда је у Зебином случају руски J2, док је енглески J3. С друге стране, у школама које похађа, Зеба изучава различите језике у оквиру предмета страни језик. Наиме, у школи која је предмет овог истраживања, годину дана учи шпански, а пре тога, у некој другој школи, учио је француски језик, непознато је колико дуго.

У Дневнику наставне праксе наилазимо на опис догађаја из дате мултикултурне учионице који живо илуструје индивидуалну вишејезичност овог ученика. Наиме, забележена је ситуацији са часа где Зеба прво на српском разговара са наставницом³¹ и, усред њиховог разговора, Зеби нешто скреће пажњу, он се окреће ка Врапцу (коме је матерњи језик руски) и њих двојица улазе у краћу интеракцију на руском. У следећем тренутку, Врабац скреће поглед ка наставници и Зеби даје одређени сигнал очима, на шта се Зеба окреће ка наставници и изговара:

We have finished, ¿sí?
(срп. Завршили смо, зар не?).

Премда верујемо да је основа оваквог језичког понашања Зебе његова намера да успостави однос припадности са истом групацијом, у шта овде нећемо дубље улазити, наглашавамо да овај податак потврђује чињеницу да Зеба познаје више засебних језика, односно да је вишејезичан говорник. Поред тога, у овом примеру, односно реченици “We have finished, ¿sí?” налазимо сведочанство и о његовој способности да стратешки бира из свог језичког репертоара потребне елементе за ефикасну комуникацију. Наиме, унутар исте реченице, ученик прекључује елементе енглеског *We have finished* (срп. *Завршили смо*) и шпанског *¿sí?* (*зар не?*).

Када је реч о мотивацији, из Анкетног упитника сазнајемо, да је Зебина примарна мотивација инструменталне природе, односно да он у учењу има лични циљ. Наиме, Зеба у будућности себе види као студента на неком од светских универзитета где је корисно познавање шпанског језика, али и као особу која ће научити још нових језика које ће му бити од користи у путовањима.

На ову, инструменталну мотивацију, код Зебе се надовезује још једна мотивација унутрашњег типа, наиме када овај ученик постигне успех у учењу, тј. оствари добар резултат, ствара се осећај задовољства, а то пријатно осећање поспешује вољу да истраје у напорима, као и да напредује у свом раду.

³¹ Упркос чињеници да је званичан језик образовног контекста овог истраживања енглески, Зеба и наставница комуницирају на српском, њиховом матерњем језику. Зеба се одмах, у првом контакту са наставницом, определио за српски језик и такав образац језичког понашања наставља да следи у наредним интеракцијама. Занимљив је податак да је наставница Зебу случајно срела у Бечу две године пошто је овај напустио дату школу, и њих двоје су и даље комуницирали на српском језику.

Према Зебиним одговорима из Упитника, а у вези са стратегијама у учењу, сазнајемо да се он служи стратегијама детерминације. Сврха ових стратегија представља откривање непознатог садржаја. У том смислу, користи референтне изворе, најчешће интернет, што је у сагласности са његовим узрастом и временом у коме живи, или се опредељује за стратегије друштвеног карактера, односно тражи помоћ од наставника и вршњака.

Стратегије које Зеба користи за консолидацију знања су друштвеног типа. Односе се на групни рад и на сарадњу међу члановима групе. Ово Зебино понашање још једном потврђује резултате истраживања до којих су дошли многи аутори (Вотерман 1999, Стајнберг 2013, Мартинес 2016), а који се односе на чињеницу да је адолесцентима важно да припадају одређеној друштвеној групи са чијим члановима негују разумевање.

У Интервјуу наилазимо на податак да овај ученик радо употребљава слику и звук у циљу меморисања одређеног садржаја, а пример овог његовог стратешког понашања срећемо у Дневнику наставне праксе. Забележено је да ученик, у оквиру наставне јединице *Music*, има задатак да истражи о шпанским лексичким облицима који се односе на музичке инструменте. Конкретно, описан је тренутак када Зеба улаже труд да осталим члановима групе објасни значење шп. јединице *cuerno* (срп. *рог*, музички инструмент). У тој намери, он употребљава стратегију физичког одговора, односно покрета и различитих радњи, односно показује рукама место на глави где се рогови код животиња налазе, показује и њихов уобичајени облик, а затим и производи звук налик оном какав би настао дувањем у овај инструмент, те на тај начин, са успехом, шаље своју поруку.

Поред тога, Зеба, примењује и стратегију понављања информације у циљу њеног меморисања и показује да је свестан сродних енглеско-шпанских облика. О томе, такође, налазимо податак у Дневнику наставне праксе, у описаном догађају са школског одмора. Зеба бучно улази у учионицу, видно је његово добро расположење, има нешто битно да саопшти групи, зато гласно изговара:

Surprise! ¡Sorpresa!

Овај његов поступак скреће пажњу ученицима који су се у том тренутку затекли у учионици и они окрећу главу ка њему. Зеба још неколико пута наизменично узвикује енглеску и шпанску варијанту срп. речи *изненађење*, а затим, сада већ нестрпљивим вршњацима, саопштава радосну вест да тог поподнева неће бити наставе јер је изненада договорено одређено предавање за ученике виших разреда. На крају, Зеба се задовољно обраћа наставнику:

Видите, знам да је *surprise sorpresa*.

У Интервјуу је забележен опис горе поменутих стратешких поступака онако како их Зеба види:

Током ове године најзанимљивије ми је било када смо радили пројекте... и сви пројекти су ми били интересантни. Док радим на пројекту, учим речи тако што их срећем на разним местима – тражим по интернету, пишем, изговарам је... и по завршетку имам утисак да боље знам. На пример, запамтио сам реч за девојку - *novia* (...).

Писани материјал о овом ученика сведочи да се он, такође, и когнитивно ангажује у анализи јединица језика, односно да поседује комуникативну осетљивост која се заснива на познавању више језика, о чему говоре Хердина и Џеснер (2002), а коју он активира, према нашем уверењу, захваљујући уважавању принципа трансјезичке комуникације у наставном процесу. Зеба размишља о саставним деловима лексичких јединица, покушава да повеже облике циљног језика са облицима из његовог језичког репертоара. У изношењу претпоставки он механички и спонтано реагује. Реакције овог типа забележене су у листи препознавања речи, врсти активности која је примењена током редовног наставног процеса, а у циљу процене нивоа језичког знања и напредовања ученика. У поменутој листи сведочимо примерима извођења јединице *amarante* од шп. глагола *amar* (уместо шп. *amante*, српски еквивалент је *љубавник*), затим приближном облику *asistente* од *asistir* (за шп. *asistente*, за срп. *помоћник*). Међутим наилазимо и на тачно изведене облике као што су шп. јединице *ayudante* (срп. *помоћник*) од *ayudar* или шп. деминутив *besito* (срп. *мали пољубац*) од шп. *beso*.

Зеба је свестан чињенице да је плурилингвал и да због тога има предност у учењу новог језика, феномен о коме говоре Сенос (2003) и Каминс (2000). У Интервјуу он говори о начину како користи познавање различитих језичких система, односно сведочи о употреби абдуктивног начина резонувања:

(...) ако нешто на шпанском слично звучи као на неком другом језику, претпостављам да исто значи и на шпанском. Користим што знам више језика... *biblioteca* је *library* на енглеском, а ја је преводим преко српског *библиотека*.

Зеба се пре годину дана придружио циљној групи и због тога поседује нижи ниво познавање циљног језика. Ова чињеница је вероватно разлог зашто код њега преовлађује утицај матерњег језика. О утицају нивоа знања циљног језика на језички трансфер истражују Селаја и Торес (2001) и наводе да је присутна већа вероватноћа лексичког трансфера из матерњег језика када је ниво познавања циљног језика низак. Међутим, овде треба нагласити да Зебу у комуникацији не омета ограничено познавање циљног језика, у смислу да се код њега производи осећање нелагодности од реакције вршњака или страх да ће погрешити. Утисак је да Зеба лако компензује своје незнање, његове реакције су брзе и без премишљања. Примере таквих Зебиних реакција налазимо у случају апроксимације значења за енгл. јединицу *fresh* (срп. *свеже*) где наводи шп. *nuevo* (срп. *ново*), затим за енгл. *exit* (срп. *излаз*) када налази решење у шп. *adiós* (срп. *збогом*) или у случају енгл. идиома *Cross my hart* (срп. *Обећавам*) у приближно решење *Yo promiso* (уместо шп. *Yo prometo*).

Зеба схвата да за разумевање није неопходно да познаје целокупни садржај, већ је довољно да зна неке од делова садржаја да би створио слику о предмету у целини. Наиме, уочи групне посете Институту Сервантес, Зеба је добио задатак да истражи поједине елемената из живота и дела Фриде Кало и да их представи одељењу. Захваљујући чињеници да је пре ове посете усвојио одређена знања о овој мексичкој уметници, било му је олакшано да прати излагање на циљном језику, односно да боље разуме језик и елементе културе. Према Зебиним речима:

У Сервантесу је жена много брзо причала и нисам је разумео, међутим о Фридином животу јесам јер сам радио презентацију са истом темом. Било ми је, отприлике, јасно шта је жена говорила, али не баш све.

Табела 10. Зеба

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	15	српски	руски, енглески	руски, енглески
Разлог учења шпанског			The country where I want to go to university is useful to know.	
Став о учењу шпанског			Learning Spanish language is useful. (срп. Учење шпанског је корисно.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			1 година	
Мотивација у учењу			My good Spanish grades. (срп. Добре оцене из шпанског.)	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику и формалном контексту.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel and I will start learning a new language. (срп. Моћи ћу да говорим шпански када путујем и почећу да учим нов језик.)	
Омиљени стил учења			Учење кроз интеракцију са другима.	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Испољава способност слободне и брзе међујезичке инференције на бази потенцијалног трансфера.	
Стратегије за учење вокабулара према Шмиту (1997) које ученик користи			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (ослањање на референтне изворе, најчешће интернет), друштвена (помоћ наставника и друга) 2. Консолидације: меморијска (рад у групама, употреба слике и звука, груписање према семантичкој вредности, понављање информације), когнитивна (анализирање речи), компензацијска 	

4.4.5. Кос

Кос има петнаест година и пореклом је из франкофоног дела Канаде. Он влада француским и енглеским језиком и, упркос чињеници да је почетник у учењу (из Анкетног упитника сазнајемо да шпански учи три месеца), способан је да користи циљни језик у друштвеној комуникацији. Кос у Интервјуу износи:

If somebody who speaks Spanish is speaking to me, I can answer.
(срп. Ако ми се обраћа неко ко прича шпански, могу да одговорим.)

Будући да се у овом раду негује уверење које је у сагласности са Куковим (1999) схватањем да је учење страног језика у формалном контексту одређени вид вишејезичности, Коса описујемо као плурилингвалну особу. Наиме, он познаје француски, у његовом случају матерњи језик, затим енглески, страни језик и учи шпански у оквиру предмета страни језик.

Кос у Анкетном упитнику наводи да воли да учи стране језик, а знање шпанског сматра корисним јер ће му омогућити да комуницира са великим бројем људи. Поред тога, негује позитиван став према циљном језику и двојаку мотивацију у учењу. Његова мотивација је спољашње природе, мотивишу га формални контекст и наставник, али и личне, тј. субјективне природе зато што себе пројектује у будућност као особу која ће бити у прилици да пуно путује, а тада ће користити шпански.

У процесу учења, Кос користи стратегију детерминације тако што се у нагађању значења и облика лексичких јединица ослања на језичке и нејезичке знакове. Примећује се његова неспутаност да брзо изнесе закључак, поступак који Канеман (2011) назива системом брзог размишљања. Примера ради, занимљива је ситуација у којој Кос претпоставља значење шпанске синтагме *una obra románica* (срп. *романичко дело*). Наиме, он интуитивно и аутоматски нагађа на бази асоцијације, сличности у изговору шп. јединице *obra* [*obra*] (срп. дело) и шп. јединицу *hombre* [*ombre*] (срп. човек), као и, вероватно, под утиском теме наставне јединице која носи наслов *Dating*, због чега слободно износи решење за значење ове шпанске синтагме енгл. *romantic man* (срп. *романтичан човек*). Осим тога, Кос је свестан да контекст има значајну улогу у откривању значења, што коментарише у разговору са наставником:

(...) also the context around the word, it helps to figure out what the word means (...).
(срп. (...) такође контекст у који је смештена реч, помаже да схватим шта та реч значи (...)).

Кос запажа сличност између француских и шпанских лексичких јединица, што подвлачи у Интервјуу:

Most of the time the words were very similar to French, because like French, Spanish is from Latin (...).
(срп. У већини случајева речи су биле врло сличне француским јер, као француски, и шпански води порекло од латинског (...)).

На основу оваквог запажања, Кос објашњава своју успешност у поступку лексичког трансфера из француског у шпански.

(...) most of the time there are a lot of words that I'm gonna guess are the same as in French (...).

(срп. (...) у већини случајева, пуно речи које погађам исте су као у француском (...)).

У декодирању непознатих лексичких јединица ослонац су му сродни облици, тј. когнати. У примеру енгл. јединице *seduce* (срп. *завести*), показује да влада лексичким обрасцима и с лакоћом изводи шп. *seducir*. Такође препознаје да је шп. *espíritu* фр. *esprit* или енгл. *spirit* (срп. *дух*). Облицима лажних когната не влада и брзоплето улеће у погрешан трансфер, као у примерима енгл. *carpet* (срп. *тепих*) када наводи шп. *carpeta* (срп. *фолдер*) или шп. *recordar* (срп. *сећати се*) у енгл. *record* (срп. *снимити*).

Очекивано је да Кос у највећем броју случајева прави лексички трансфер из матерњег језика. Да подсетимо, он је ученик почетник, те је услед ниског нивоа познавање циљног језика већа вероватноћа лексичког трансфера из матерњег језика (Селаја и Торес 2001). Међутим, у сакупљеном материјалу о језичким реакцијама овог ученика наилазимо на одређене примере у којима не можемо са сигурношћу да тврдимо да ли се ради о трансферу из енглеског или француског језика. О таквом случају сведоче примери трансфера ортографског система када он формира облик *differente* или од енгл. *different* или од фр. *différent*, уместо шп. *diferente* (срп. *различит*), затим приближно тачан облик *assistante* који долази или од енгл. *assistant*, или од идентичног фр. облика *assistant*, уместо шп. *asistente* (срп. *помоћник*), као и *necesario* настао од енгл. *necessary* или фр. *nécessaire*, уместо шп. *necesario* (срп. *потребно*).

Уопште, стиче се утисак да је Кос способан да препозна потенцијални трансфер на основама матерњег или страног језика. Другим речима, он изналази решење у вези са непознатом јединицом на бази свог укупног језичког знања и закључује абдуктивним начином размишљања.

Међутим, пошто у оквиру сакупљеног материјала о језичким реакцијама ученика није могуће са сигурношћу тврдити да ли се у одређеним случајевима ради о успешном трансферу или о учениковом претходно усвојеном знању, најбоље сведочанство о присуству међујезичке инференције и абдуктивног закључивања представљају неуспели покушаји трансфера, као у примеру када Кос за енгл. јединицу *exit* наводи фр. *sortie*, чиме се он несвесно прекључује на матерњи језик (премда је овакав случај могуће тумачити и као врсту компензацијске стратегије која прераста у когнитивну).

Међу стратешким понашањима у намери да консолидује своја знања, код Коса се издваја употреба меморијских стратегија, у смислу визуелизације нове лексичке јединице, семантичког мапирања, груписање јединица према семантичкој вредности, затим когнитивне, односно састављање листи речи, подвлачење речи, хватање бележака. Такође, Кос упражњава метакогнитивне стратегије и сматра да су за постизање ефикасних резултата у учењу битни добра организација и управљање временом, што наводи у Анкетном упитнику.

Омиљени начин учења за Коса су активности у којима постоје интеракција, сарадња и надметање са осталим члановима групе, тј. друштвене стратегије, што у Интервјуу објашњава:

(...) competitions make you want (...).
(срп. (...) такмичење те мотивише да желиш (...)).

Сматра да су друштвене стратегије најефикасније и да информација примљена на тај начин остаје неограничено време похрањена у меморији:

(...) the body parts probably I remember forever.
(срп. (...) делове тела ћу вероватно заувек запамтити).

Такође и посету Институту Сервантес у Београду Кос схвата као вид друштвене интеракције. Не увиђа примарну њену функцију, односно да се кроз учешће у активностима организованим од стране ове шпанске институције која промовише шпански језик и хиспанске културе, приближи и развије позитиван однос према народима шпанског језика.

Табела 11. Кос

пол	узраст	J1	Језици које користи	J формалног образовања
мушки	15	француски	енглески	француски, енглески
Разлог учења шпанског			I want to speak more foreign languages. (срп. Желим да причам више страних језика).	
Став о учењу шпанског			Learning Spanish language is useful because I will be able to communicate with more people around the world. (срп. Учење шпанског је корисно пошто ћу моћи да комуницирам са више људи широм света).	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			3 месеца	
Мотивација у учењу			Spanish teacher motivates me to learn Spanish. (срп. Наставник ме мотивише да учим шпански).	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику и формалном контексту.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel. (срп. Моћи ћи да причам шпански када путујем).	
Омиљени стил учења			Учење кроз интеракцију и такмичење.	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Испољава особину брзог размишљања и способност међујезичке инференције на бази потенцијалног трансфера.	
Стратегије за учење вокабулара према Шмиту (1997) које ученик користи			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (нагађање на основу језичких и нејезичких знакова, контекст) 2. Консолидације: меморијска (повезивање нове речи са сликом, груписање према семантичкој вредности), когнитивне (белешке, листе речи, подвлачење речи), метакогнитивне (организација и планирање времена), друштвене (интеракција) 	

4.4.6. Пупавац

Пупавац је шеснаестогодишњи младић пореклом из Шведске. Њему је боравак у Србији и похађање међународне школе прво искуство интернационалног типа и по томе се он разликује од осталих испитаника који су се, према материјалу сакупљеном у сврху овог истраживања, чешће селили и због тога стекли веће искуство у превазилажењу проблема који настају променом животне и образовне средине.

На основу одговора у Анкетном упитнику сазнајемо да Пупавац влада шведским, као матерњим, и енглеским, као другим језиком. Шпански је језик образовног контекста, конкретно, у датој интернационалној школи учи га две године.

Како овај ученик не образлаже начин на који је усвојио други језик, наша је претпоставка да је код њега знање енглеског језика резултат организоване и циљане активности институција шведске државе која се односи на област образовне језичке политике и језичког планирања. Вероватно је реч о постигнутом циљу дате језичке политике која подразумева важност учење страних језика, нарочито енглеског језика, о чему говори Хулт (2012), а процес назива транскултурацијом енглеског језика.

С друге стране, у Дневнику наставне праксе наилазимо на изненађујући доказ да Пупавац влада и норвешким језиком, што ученик лично не наводи у Анкетном упитнику. На једном часу провере знања забележено је да Пупавац на норвешком разговара са Црвендаћем, коме је норвешки матерњи језик. Напомињемо да наставник не познаје ни шведски, нити норвешки, а на ову језичку интеракцију скренуо му је пажњу један од ученика коме је норвешки, такође, матерњи језик. На овом месту намеће се питање због чега је Пупавац у материјалу који смо о њему сакупили, изоставио да наведе знање норвешког језика поред шведског и енглеског. Могући одговор проналазимо у претпоставци да Пупавац не раздваја знање шведског и знање норвешког језика, већ да их подводи под исто знање. Односно, претпостављамо да у случају Пупавца шведски и норвешки нису два посебна језичка система, већ се ради о једном језичком репертоару у коме постоји когнитивна међузависност. Да подсетимо, многи аутори, међу којима су Каминс (1979), Хошино и Тиери (2011), Гарсија (2009а), Гарсија и Веј (2014), разматрају научну претпоставку да код плурилингвала не постоје две засебне језичке структуре независно похрањене у мозгу, већ да је реч о једном расположивом лингвистичком систему који је увек активан. Сматрамо да је то случај и код Пупавца и констатујемо да је овај ученик вишејезични говорник.

Када је реч о мотивацији, Пупавац препознаје неколико фактора који га покрећу да учи циљни језик. Као први наводи своје родитеље и њихов утицај на избор страног језика. Други фактор су његови вршњаци који, исто тако, уче циљни језик, а у чијем друштву се он осећа пријатно. Поред тога, Пупавац негује позитиван став према циљном језику који гради на уверењу да има успеха у процесу учења, што код њега производи унутрашњу мотивацију да истраје у свом раду.

У вези са стратешким понашањем у циљу откривања значења, у Анкетном упитнику Пупавац наводи да му контекст највише помаже да разуме садржај непознатих јединица. Међутим, примери из праксе, документовани у Дневнику наставне праксе, сведоче о другачијем понашању овог ученика. Наиме, када не разуме неки садржај, Пупавац тражи објашњење од наставника, или консултује одређени референтни извор. А тада, према

његовом казивању, најрадије употребљава *wordreference.com* онлајн речник који оригинално назива *Spandicsh* [спандикш].

Општи утисак који се стиче о Пупавцу јесте да он није самосталан у учењу, односно да оклева да испољи своје језичке реакције. У разним околностима учачамо да су његови емоционални одговори брзи и спонтани, а пошто брзина изостаје у његовим језичким реакцијама, ову врсту његове несигурности тумачимо недовољним познавањем циљног језика. Тако, међу материјалом о овом ученику, тачније у Интервјуу, наилазимо на доказ да је, уз незнатну подршку наставника, способан да, на основу контекста, изнесе тачан закључак о значењу јединице циљног језика.

Пупавац: What is *calor*? I have put English *color*.

(срп. Шта значи *calor*? Ја сам превео на енглески *боја*.)

Наставник: When speaking about weather...we say *hace calor, hace frio*...

(срп. Када причамо о времену...кажемо топло је, хладно је...)

Пупавац: Oh, it is *warm*!

(срп. Ах, то значи *топло је!*)

У анализи материјала који смо сакупили о случају овог ученика, чешће смо се сусретали са примерима његових емоционалних реакција, него са примерима језичких реакција. Према ретке, његове језичке реакције су нам веома важне јер сведоче да Пупавац покушава да изнесе закључак о значењу јединица циљног језика на основу својих лингвистичких и других знања. Наиме, у његовом когнитивном ангажовању примећујемо ефекат J2, односно он базира тумачење нове информације на фонетској сличности са јединицама J2. Тако, примера ради, погрешно нагађа да шп. *besos* (срп. *пољупци*) има вредност енгл. *all the best* (срп. *све најбоље*), као и да је шпанска јединица *completamente* (срп. у *потпуности*) једнака енглеској *compliment* (срп. *комплимент*).

У првом примеру, будући да се ради о активности разумевања писаног текста, запажамо да Пупавац покушава да закључи о значењу ослањајући се на стратегију употребе нејезичких знакова, односно помаже се чињеницом да је текст задатка у облику писма, те, релативно приближно, нагађа да је шп. *besos* (срп. *пољупци*) енгл. *all the best* (срп. *све најбоље*). На овом месту треба подсетити да не постоји метод којим би прецизно одвојили тачно погођене јединице од јединица које је ученик раније усвојио. Због тога су примери неуспелих покушаја нагађања веома важни за предмет овог истраживања јер они, заправо, представљају доказ да Пупавац доноси закључке ослањајући се на абдуктивни начин размишљања, односно да примењује абдуктивну стратегију у учењу.

Поред тога, Пупавац користи и стратегију невербалне комуникације која му помаже да компензује своја ограничења у језичкој рецепцији. О оваквом његовом понашању закључујемо на основу записа из Дневника наставне праксе. Реч је о активности рецепције говорног и визуелног текста; конкретно, ученици представљају песме на матерњем језику, а један од циљева активности је унапређење вокабулара кроз развијање компензацијске стратегије нагађања на основу језичких и нејезичких знакова. Пупавац са успехом испуњава овај задатак. Наиме, пошто је представљена музичка нумера на хебрејском језику, он објашњава да, иако не познаје језик, може приближно да разуме садржај служећи се сликом, па и бојом, гестикулацијом извођача, тоном и ритмом песме, чиме показује да је свестан своје способности да у језичкој рецепцији користи паралингвистичке и екстралингвистичке знакове.

Наредна стратешка понашања која Пупавац користи везују се за ефикасније меморисање информације. У том смислу, он у разговору са наставником објашњава:

You see the picture and then you connect the word (...) I really liked when we went outside when the weather was nice, and we did the cards...

(срп. Видиш слику и повежеш је са речју (...) стварно ми се допало када смо ишли напоље док је било лепо време и када смо играли карте...).

Уопште, за њега је визуелизација нове информације средство да ту информацију запамти, а пријатно осећање опуштене и сигурне атмосфере учионице (овде учионица у природи) мотивишу га у учењу.

Постоји још један доказ за ову нашу тврдњу да је визуелизација информације важна за Пупаваца. У сачуваном податку из Дневника наставне праксе описана је ситуација у којој се ученици сусрећу са проблемом у рецепцији шп. јединице *afilado* (срп. *оумар*). Пупавац је једини ученик у групи који се присетио значења ове јединице, наиме, он покушава остале ученике да подсети, објашњава им са ентузијазмом да је јединица обрађена претходне школске године, и то када је тема била *Animals* (срп. *Животиње*), тачније у игри *pesca* (срп. *пецај*) у којој се упарују слике животиња са текстом њихових имена, конкретно, у додатку те активности, тј. код описивања тигра као животиње које има *dientes afilados* (срп. *оумпе зубе*).

Од метакогнитивних стратегија, Пупавац издваја метод самоохрабривања, разговор са вршњацима о њиховим искуствима у учењу и употребу циљног језика ван учионице. А, као омиљену, наводи друштвену стратегију у консолидацији знања. Иако схвата да је посета Институту Сервантес у Београду један од начина да се приближи хиспанским народима и културама, за њега је од веће важности друштвени карактер те посете, тј. време које проводи са својим вршњацима. Отуд његова идеја о унапређењу процеса учење која се огледа у предлогу да читава група буде изложена утицају циљног језика у његовом природном окружењу:

They really spoke very quickly, they were really good in Spanish, and it was really a good experience. You know, it would be good to go to Spain, we should do this together. Why have we never gone to Barcelona?

(срп. Стварно су врло брзо причали, баш добро знају шпански и то је заиста добро искуство. Знате, било би добро да одемо у Шпанију, могли бисмо заједно то да урадимо. Зашто никада нисмо ишли у Барселону?)

Пулавцу је, као и свим адолесцентима, битна интеракција са вршњацима. Групни рад на различитим пројектима за њега представља ефикасан начин учења. А његови заједнички, као и самостални радови, истичу се оригиналношћу. Пример једног његовог оригиналног рада у коме он изражава слободу да своје мишљење подели са осталим члановима групе, налазимо у пројекту под насловом *El cómic de ama* (срп. *Стрип о газдарици*). У том смислу, издвојили бисмо два слајда³² од укупно 10, који говоре о неколико битних чињеница за предмет овог истраживања.

³² Фотографије у слајду преузете су са интернета.

Un día, Elsa y Harry se encontraron en el parque



Слајд 4



Слајд 7

Слика 7. Наставна јединица *Dating*, пројекат *El cómic de ama*, слајд 4 и 7 (Пупавац 2018)

Прва важна чињеница коју запажамо односи се на афирмацију уверења да је тема међуљудских односа врло интригантна адолесцентима и да она може и несигурне ученике да подстакне на реакцију.

Наредна чињеница од важности уочава се у слајду број 7, конкретније, у реченици:

Omg, sí, me encantaría.

(срп. Ох, мој Боже, да, волела бих.)

У овом примеру примећујемо да Пупавац стратешки бира из свог језичког репертоара потребне елементе за ефикасну комуникацију. Другим речима, унутар исте реченице прекључује елементе енглеског *Omg* (скраћеница енгл. израза *Oh my God*, срп. *Ох, мој Боже*) и шпанског језика *sí, me encantaría* (срп. *да, волела бих*). На тај начин показује да приступ у настави са фокусом на развоју лексичке компетенције плурилингвала, кроз подржавање њихових комплексних језичких знања (прецизније принцип трансјезичке комуникације), чији основи се следе у овом раду, представља ефикасан начин за остваривање комуникације и развој ученикове когнитивне стратегије учења, као и развој креативности и критичког размишљања код ученика (Гарсија и Веј 2014).

Следећа чињеница од важности коју уочавамо у случају овог ученика, а коју тумачимо као резултат утицаја негованог приступа трансјезичке комуникације у наставном процесу у овом раду, јесте да се Пупавац у датој учионици осећа комотно и слободно. О оваквом ефекту датог приступа разматра Бејкер (2001) када истиче да трансјезичка комуникативна активност није важна само зато што обезбеђује дубље разумевање садржаја, већ и зато што укида разлике између ученика у погледу њиховог нивоа знања што води ка томе да се ученици осећају сигурно. А осећање сигурности производи доживљај слободе што је предуслов за ученикове оригиналне и креативне реакције. Конкретније, на основу опсервације и прикупљеног материјала о понашању Пупавца, увиђамо да је он спонтан, оригиналан и креативан ученик, и тиме потврђујемо наше уверење да темељ ефикасне наставе и учења лежи у односу узајамног разумевања и поверења између свих чланова групе, како између ученика, тако и наставника и ученика.

Ово наше уверење илуструје занимљив догађај забележен у Дневнику наставне праксе. Реч је о томе да је Пупавац у одређеном поступку наставника пронашао сличност са енглеским појмом *dream catcher* (срп. *хватач снова*) домородачког становништва

Америке. Наиме, у једном тренутку наставник је донео одлуку да уведе забрану коришћења мобилних телефона због чега су ученици били у обавези да пре почетка часа одложе своје апарате у пригодну кутију са натписом *Móviles*. Тада Пупавац додељује наставнику надимак енгл. *mobil catcher*, као и одговарајући шп. еквивалент *colectora de móviles*, (срп. *скупљачица мобилних телефона*), а затим и објашњава групи откуд таква идеја. Према објашњењу Пупавца, исто као што предмет *mobil catcher* симболично представља заштиту од злих сила, тако и наставник штити ученике од негативног утицаја мобилних телефона, односно штити њихову пажњу од ометања. А овај духовити надимак за наставницу запамтила је читава група и надаље га радо користила у различитим приликама и различитим комбинацијама.

Табела 12. Пупавац

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	16	шведски	енглески, норвешки	шведски, енглески
Разлог учења шпанског			I learn foreign language easily. (срп. Лако учим стране језике.)	
Став о учењу шпанског			Learning Spanish is useful because when we travel Spanish is used a lot. (срп. Учење шпанског је корисно јер тамо где путујемо много се користи.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			2 године	
Мотивација у учењу			My parents wanted me to learn it. My friend chose to learn it. My good Spanish grades. (срп. Моји родитељи су желели да га учим. Мој друга је изабрао да га учи. Добре оцене које имам из шпанског).	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику и његовом учењу	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel. (срп. Моћи ћу да причам шпански када путујем.)	
Омиљени стил учења			Визуелизација и интеракција са члановима групе	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Износи закључке ослањајући се на абдуктивни начин размишљања.	
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст), друштвена (помоћ наставника) 2. Консолидације: меморијске (повезивања слике и звука), компензацијска (употреба слике, звука, невербалне комуникације), метакогнитивне (самоохрабривање, разговор са вршњацима о стратегијама и техникама које они користе, превазилажење страха од испита, употреба новог језика ван учионице) 	

4.4.7. Сеница

На основу података сакупљених у Анкетном упитнику, долазимо до информације да је Сеница шеснаестогодишња девојка из Израела којој је хебрејски матерњи, а енглески други језик. Она веома кратко учи циљни језик, тј. непуна три месеца, док је раније, у некој другој школи, учила арапски, о чему не знамо појединости.

Међутим, увидом у податке о личној историји ове ученице, долазимо до сазнања да је она у детињству више година била изложена циљном језику у његовом природном окружењу. Наиме, откривамо да је Сеница четири године живела у Мадриду, а овај податак нам је врло битан из угла бољег разумевања понашања и реакција ове ученице, јер објашњава да циљни језик за Сеницу није непознат, нити апсолутно нов. Овакав став заснивамо на основу резултата у истраживањима о концепту урођеног и имплицитног механизма учења детета, до којих је, између осталих, дошао и Синглетон (1989). Истовремено, овај нам податак о изложености циљном језику у детињству помаже да разумемо Сеницино понашање, као и њена постигнућа у учењу. Наиме, њено језичко понашање и постигнућа у учењу схватамо као резултат узрочно последичног деловања два повезана фактора. С једне стране, то је догађај из детињства, тј. искуство које је стекла приликом несвесног усвајања циљног језика у неформалном контексту. С друге, то су добри резултати које Сеница остварује у свесном стицању нових знања у датом образовном контексту. Прецизније објашњено, ради се о томе да Сеница, у поређењу са осталим ученицима циљне групе, показује предност у брзини и степену развоја језичких вештина, а та се њена особина посебно истиче у процесу усвајања правилнијег изговора, течнијег ритма и тачније интонације, чему је наставник/ истраживач сведок.

Истовремено, поменуто искуство изложености циљном језику, самим тим и његовој друштвеној средини у реалним животним ситуацијама, обликују код Сенице позитиван став према циљном језику. Тај позитиван став повратно утиче на исход учења, тј. како Рот (2003) објашњава, делује као мотивација у учењу, што се рефлектује у њеном кратком наводу у Интервјуу:

I like Spanish.
(срп. Свиђа ми се шпански.)

Осим што потврђује свој став, овим исказом Сеница појашњава своје поступке који за циљ имају утврђивање претходно усвојених знања и изградњу и асимиловање нових језичких знања и вештина.

Сеница у будућности себе види као особу која познаје и друге језичке системе. Сматра да језичка знања имају утилитарну функцију у остваривању комуникације са великим бројем људи, због чега у Анкетном упитнику објашњава:

Knowing any foreign language is important and useful to be able to communicate with more people more easily.
(срп. Познавање било ког страног језика важно је и корисно за олакшано остваривање комуникације са већим бројем људи.)

Међутим, како одмиче време планирано за ово истраживање, постаје све јасније да Сеницина унутрашња мотивација, тако снажна у почетној фази истраживања, постепено

слаби и нестаје. Заправо, у случају ове ученице може да се посматра одређена карактеристика мотивације на коју скрећу пажњу разни истраживачи попут Дерњеја и Ота (1998), Елиса (2015), Ушиоде (2009) и других. Ради се о динамичној природи овог феномена, односно о поимању овог процеса као променљиве категорије, тј. схватању да мотивација може да настане, може да се одржава, али и да нестане. Управо о оваквој природи мотивације сведочимо у случају Сенице. Наиме, у оном тренутку када Сеница буде одлучила да следеће школске године престане да похађа наставу предмета страни језик и да започне са изучавањем предмета матерњи језик (што је у сагласности са програмом и политиком датог образовног контекста), њена мотивација да учи циљни језик почиње да се гаси и да нестаје, а покретачка енергија се преусмерава ка остваривању другог циља.

С друге стране, када говоримо о знању другог језика, непознато је због чега Сеница у Анкетном упитнику изоставља да наведе знање енглеског језика. Одговор на ово питање можемо само да наслутимо и то на основу сакупљеног материјала о овој ученици. Неупитно је да она заиста влада енглеским језиком, о томе можемо да судимо на основу неколико чињеница. Прво, енглески је званични језик наставе формалног контекста чији је Сеница члан две године. Затим, наставник/ истраживач сведочи о овом знању. И најзад, Сеница лично, у једној активности са часа, пружа доказ о овом свом знању. Реч је о вежби употребе језика у писаном облику под насловом *Mi biografía y etapas de mi vida* (срп. *Моја биографија и етапе у мом животу*) у којој наводи:

Hace dos años me trasladé (...). Al principio era difícil para mí adaptarse al nuevo entorno (...) pero con tiempo conocí a nuevos amigos y mejoré mi inglés y ahora me encanta vivir aquí.

(срп. Преселила сам се пре две године (...). У почетку је било тешко да се прилагодим новој средини (...) али, како је време одмицало, упознала сам нове пријатеље, а и поправила енглески, тако да ми се сада много допада да живим овде.)

На основу горе наведеног, претпостављамо да је Сеница заборавила да наведе знање енглеског.

О стратегијама које ова ученица примењује у учењу вокабулара судимо на основу материјала који смо о њој сакупили. У њему наилазимо на примере Сенициних поступака анализе и организације знања о познатим лексичким јединицама, али, исто тако, и на примере когнитивног ангажовања који за циљ има препознавање и употребу формула у новим језичким ситуацијама. Примера ради, она изводи облик *perfeccionante*, правилна формулација са суфиксом *-ista*, односно гласи *perfeccionista*, срп. еквивалент је *перфекциониста*. Претпостављамо да се Сеница у овом примеру руководи својим знањем о облицима као што су *estudiante* или *cantante*, те зато употребљава суфикс *-ante*. Наредни пример нетачно употребљене формуле налазимо у облику *mentirar* уместо *mentir* (срп. *лагати*), а верујемо да овај облик изводи на основу познавања облика *mentira* (срп. *лаж*).

Поред тога, Сеница сматра да је ослањање на контекст корисна стратегија у откривању значења. У једној активности писане рецепције наилазимо на два покушаја да на основу контекста и познатих облика циљног језика наслути значење. Нагађа да је шп. идиом *Pedir la mano* (срп. *Тражити руку*, тј. *нудити брак*) једнак енглеском *Ask for help* (срп. *Тражити помоћ*). На следећи неуспели покушај наилазимо у нагађању значења шп. јединице *cristiano* (срп. *хришћанин*) када претпоставља да је једнак енгл. облику *crystal* (срп. *стакло, кристал*), што сматрамо да је резултат погрешног закључка који доноси на основу

звучне асоцијације шпанског и енглеског облика. Уједно, овај пример представља и једини сачувани случај где се Сеница ослања на своје језичко знање другог језика.

Иако у материјалу о овој ученици постоји врло мало података о њеном когнитивном ангажовању и закључивању, тај материјал је довољан, али и важан за ово истраживање јер пружа доказ да она користи абдуктивни начин размишљања. Овде треба напоменути да је у материјалу о овој ученици немогуће са сигурношћу разлучити које облике је она тачно извела, а који су раније усвојени. Међутим, треба нагласити да Сеница у поступку извођења нових лексичких облика циљног језика поседује особеност у поређењу са осталим испитаним ученицима. Наиме, ради се о томе да се она у том поступку готово искључиво руководи својим већ усвојеним знањем циљног језика (ако занемаримо пример шп. *cristiano* и енгл. *crystal*). Те, упркос чињеници да Сеница не користи своје целокупно језичко знање (да подсетимо, поред хебрејског, матерњег, затим енглеског као другог, она је учила арапски, а тренутно учи шпански у формалном контексту), сматрамо је плурилингвалном особом, а њено понашање тумачимо чињеницом да још увек није остварила своју способност међујезичке инференције, односно да није увидела предност коју има као вишејезични говорник у учењу новог језика, о чему говоре Сенос (2003) и Каминс (2000).

Занимљиво је на који начин она објашњава свој доживљај концепта који подразумева закључивање о непознатом језику на основу познавања других језика:

I found it very confusing...trying to guess the meaning... maybe it is something behind it, but I don't see it (...). Nothing is very similar to Hebrew, there are some words similar to English, but I don't see it is a good idea, personally.

(срп. По мени је ово збуњујуће... да покушам да погодим значење... можда је то нешто у позадини, али ја то не видим (...). Ништа нема сличности са хебрејским, постоје неке речи сличне са енглеским, али, особно, не видим да је то добра идеја.)

Ипак, најјачи утисак који Сеница оставља, а који се искристалисао и пре него што смо систематизовали материјал сакупљен о њој, јесте да она није особа која је склона брзим и спонтаним реакцијама. У том смислу, јасно је да унапред осмишљене наставне активности, које у контексту овог истраживања имају за циљ активацију и релаксацију поступка брзог или интуитивног закључивања, код Сенице нису уродиле плодом. У Дневнику наставне праксе наилазимо на забелешку да се Сеница радије одлучује да изостави одговор, него да изнесе закључак. Односно, код Сенице изостаје систем брзог размишљања и то је, управо, разлог зашто она не прави закључке с лакоћом, односно што нема њеног одговора на стимуланс. Подршку за овакво наше уверење налазимо код Канемана (2011) који објашњава да је у сложеном процесу размишљања, брзи, тј. интуитивни систем размишљања (онај коме Сеница није склона), основа на којој почива спори систем. Односно, да је брзи систем база, а спори, надоградња. Спори је свесне природе и у њега је потребно уложити одређени ментални напор да би се дошло до каквог закључка.

У том контексту, верујемо да је ограничени временски период планиран за ово истраживање основни узрок Сенициног нефлексибилног става о абдуктивном начину размишљања. Уверење базирамо на нашем професионалном и практичном искуству и сматрамо да би, у супротном, ова ученица успела да развије опуштенији однос и сигурније осећање, а затим и била слободна да активира своју комуникативну осетљивост, као и свој когнитивни механизам закључивања.

Међу осталим стратешким понашањима карактеристичним за Сеницу, издвајамо помоћ референтних материјала у учењу. У Интервјуу она о овој стратегији ближе објашњава:

I admit that I did not write everything in English and put on Google translate, but I used it for a lot of words.

(срп. Признајем да нисам писала све на енглеском, а онда користила услуге Google преводиоца, међутим, јесам за изоловане речи.)

Такође примећујемо да она користи и стратегију невербалне комуникације која јој помаже у откривању непознате информације, као у примеру активности представљања песама на матерњем језику, конкретно у рецепцији песме на шведском језику, слике и боје јој помажу да закључи садржај:

The video is in black and white, shows pain.

(срп. Видео је у црно белој техници, изражава бол.)

Од метакогнитивних стратегија, Сеница издваја настојање да управља својим учењем, метод самоохрабтивања и употребу циљног језика ван учионице.

Ако занемаримо употребу циљног језика ван учионице као врсту друштвене стратегије (Шмит 1997), занимљиво је да Сеница, за разлику од већине учесника у овом истраживању, не преферира употребу стратегија у учењу које подразумевају сарадњу и комуникацију са осталим члановима групе. У Интервјуу она износи негативан став према групном облику наставних активности и према пројектном моделу рада:

I find the presentations were not useful because I do not think we are doing anything out there.

(срп. Сматрам да презентације нису корисне јер у њима ништа не радимо.)

Међутим, упркос чињеници да јој не одговара овакав облик рада, за њу је битан друштвени контекст и по томе се она не издваја од својих вршњака. Сеница јесте ученица која негује осећање припадности датој групи. Она дели разумевање са њеним члановима и такво осећање недвосмислено ће нам потврдити својим понашањем, али наредне школске године. Наиме, Сеница ће у пресудном тренутку указати поверење наставнику (упркос чињеници што она више није њен предметни наставник) и затражити помоћ да удружено ступе у акцију и зауставе ризично понашање једног од ученика циљне групе којим се овај изложио вишеструкој опасности.

Групну посету Институту Сервантес Сеница означава као занимљиво искуство. Међутим, из Интервјуа сазнајемо да је овај излет код ње произвео и пријатно осећање због активног учешћа у активности, а затим и задовољство постигнутим резултатом:

It was interesting to speak about painting and... surprise! I understood everything she said, it made me feel good (...).

(срп. Занимљиво је било причати о сликама и... изненађење! Разумела сам све што је она говорила и због тога сам се добро осетила.)

У наставку, она додаје:

(...) we moved up to the library and classrooms I think it was unnecessary... but when she talked about Frida's life and painting, we reviewed before, it was good.

(срп. (...) преместили смо се у библиотеку и учионице, мислим да је то било непотребно... али, када је она причала о Фридином животу и сликама, о ономе што смо раније обрадили, то је било добро (...).)

Овим исказом Сеница показује развијену свест о чињеници да претходно усвојена знања олакшавају даљи ток процеса учења.

Табела 13. Сеница

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
женски	16	хебрејски	енглески, шпански	хебрејски, шпански, енглески
Разлог учења шпанског			I want to speak more foreign languages. (срп. Желим да говорим више страних језика.)	
Став о учењу шпанског			Learning any foreign language is important and useful to be able to communicate with more people more easily. (срп. Учење било ког страног језика је важно и корисно јер олакшава комуникацију са већим бројем људи.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			3 месеца	
Мотивација у учењу			I like Spanish. (срп. Свиђа ми се шпански).	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish. (срп. Моћи ћу да говорим шпански).	
Омиљени стил учења			Одговор изостао	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Не користи целокупни језички репертоар у доношењу закључака већ познате елементе циљног језика. Није склона брзом и интуитивном закључивању.	
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст, референтни извор) 2. Консолидације: когнитивно-компензацијска (употреба слике, звука, невербална комуникација), метакогнитивне (организација времена, процена напредовања, самоохрабривање, употреба новог језика ван учионице) 	

4.4.8. Славуј

Приликом обраде материјала о Славују, петнаестогодишњем младићу из Осла, пажњу привлаче подаци који сведоче о виду социолошког феномена испољеног у случају овог ученика (могуће и више него у случају других испитаних ученика). Реч је о друштвеној покретљивости, прецизније о аспекту тог друштвеног феномена присутног у случају његове породице, сходно томе и код Славуја, коју социолози називају микро хоризонталном и просторном променом у друштвеној структури (Пешић 1994). Наиме, хоризонтална се покретљивост рефлектује у промени професионалних улога родитеља овог ученика, тј. промени места на којима они привређују. За то време, просторна покретљивост представља последицу хоризонталне јер, истовремено, са професионалном променом настају и померања у географском простору, тј. мења се место становања ове породице, услед чега породица прелази из једног места у друго, мења националне границе, што подразумева и промену друштвене средине. Дато излагање новој друштвеној средини и реалним животним ситуацијама имплицира изградњу односа према новим друштвеним факторима, тј. новом језику, његовим говорницима и култури, али и према себи самом као припаднику сопствене културе (Елис 1994). Другим речима, ова друштвена покретљивост и промене које она доноси, утичу да се код Славуја развија интеркултурна свест, коју, у контексту овог рада и са ослоном на централне принципе Унеска (2003) о равноправном, толерантном и отвореном односу међу националним културама, схватамо као интеракцију култура уз међусобну заинтересованост, прихватање и поштовање.

Детаље о местима и дужини боравка Славуја у различитим држава сазнајемо захваљујући писаном задатку ученика сачуваног у сврху овог истраживања. У том задатку вежбе језичке продукције Славуј открива да је његова породица прво живела у Норвешкој. Из Норвешке се преселила у Швајцарску на годину дана, после тога се преместила у Украјину на исто толико и, на крају, у Србију, у којој живи четири године. Исто толико времена овај ученик похађа школу која представља формални контекст овог истраживања, односно четири године учи циљни језик у оквиру предмета страни језик.

У поменутом писаном задатку, Славуј, између осталог, износи да његова породица одлази најчешће у Шпанију на одморе. Ову информацију сматрамо битном за случај овог ученика јер верујемо да су путовања у земљу циљног језика код Славуја произвела, а касније и учврстила, позитиван однос, не само према језику, већ и према говорницима и култури овог језика. Осим тога, сматрамо да су му ова путовања помогла да учврсти своја претходна знања, али и да даље развија своје језичке вештине. У Анкетном упитнику Славуј износи:

I like Spain and Spanish.

(срп. Допадају ми се Шпанија и шпански.)

Оваквим исказом потврђује позитиван став према циљном језику и једној од земаља где се овај језик говори, као и уверење да је његово учење корисно због широке распрострањености циљног језика када навоси:

Learning Spanish is useful because it's one of the most widely spoken language in the world.

(срп. Учење шпанског је корисно зато што је то један од најраспрострањенијих језика у свету.)

У контексту горе наведеног, можемо да закључимо да изложеност циљном језику и његовој друштвеној средини на Славуја има позитиван ефекат. Осим тога, Славуј негује и позитиван став о друштвеној вредности учења језика, као и о конкретним употребама циљног језика, што све заједно обликује његово понашање у учењу, али и ближе објашњава његову пројекцију себе у будућности као особе која, између осталих, познаје и циљни језик.

Када је реч о мотивацији у учењу, Славуј у Интервјуу објашњава да му се допада истраживачки процес као начин стицања знања:

When I was researching for some project and I found out interesting facts about Spanish language... *el ceceo* of Spanish king that become a part of the Spanish language... those little interesting facts motivate me to learn and invest.

(срп. Када сам радио истраживање за један пројекат и сазнао неке занимљивости о шпанском језику... *el ceceo* шпанског краља који је постао саставни део шпанског језика... те мале и занимљиве ствари мотивишу ме да учим и истражујем.)

Уопштено гледано, целокупни сакупљени материјал на коме градимо случај Славуја, као и утисак који је истраживач/ наставник стекао о овом ученику, говори о чињеници да се ради о плурилингвалном младићу са развијеном комуникативном осетљивошћу. Наиме, Славуј је способан да разуме и комуницира на различитим језицима и из различитих разлога, односно у његовом понашању препознајемо елементе које заговара европска образовна лингвистичка и културна политике када сугерише концепт разноликости (Савет Европе 2001). У том контексту, у више махова бележимо Славујеву вишејезичну способност у Дневнику наставне праксе, на пример, када разговара са вршњацима на енглеском, али исто тако и норвешком или данском, затим када на школским приредбама пева на енглеском, а на часу циљног језика певуши на српском, док са наставницом комуницира или на енглеском, али и на шпанском језику. Славуј је свестан ове своје способности и у Анкетном упитнику објашњава да су норвешки, дански и немачки његови матерњи језици, енглески други језик, шпански језик образовања, а српски језик локалне заједнице.

Међутим, иако је Славуј више година провео у природном окружењу украјинског и руског, у материјалу о овом ученику не наилазимо на податак о знањима ових лингвистичких система. Верујемо да су и ови системи оставили траг на његов језички развој, а наше уверење заснивамо на резултатима у истраживањима до којих су дошли аутори попут Крешена и Терела (1983), Синглетона (1989) и осталих, о утицају изложености природном окружењу језика на сам процес усвајања датог језика.

Осим што у Анкетном упитнику Славуј не наводи познавање украјинског и руског, он не наводи ни познавање српског језика. О знању српског можемо документовано да судимо на основу сачуваног материјала о овом ученику. Реч је о активности са часа чија сврха је развој вештине рецепције говорног и визуелног текста, у којој Славуј препознаје српске лексичке облике и значења, као што су, примера ради, јединице *играј* или *победи*.

Такође, анализом сачуваног материјала о Славујевом стратешком понашању у циљу откривања значења и консолидације знања, долазимо до сазнања да се Славуј ослања на

познате информације у контакту са непознатим, тј. да на основу познатог закључује о облику или значењу новог садржаја. У Интервјуу објашњава своје понашање:

When I start reading the text, if I understand the title, I can say pretty much what about is the text. If there is only one word I don't understand, I ignore it or I can probably assume or guess what it is about.

(срп. Када започнем читање, ако разумем наслов, могу прилично да знам о чему је текст. Ако постоји једна реч коју не разумем, игноришем је или настојим да претпоставим и погодим значење.)

Уопште, у материјалу о овом ученику постоји мноштво примера неуспелих и приближних покушаја нагађања. Примера ради, у вежби препознавања речи, која за циљ има мерење нивоа језичког знања и напредовања ученика, наилазимо на облике погрешног закључивања о сродности облика. Један од примера је када изједначава шп. облик *estilo* са енгл. *still* (срп. *joш увек*) уместо енгл. *style* (срп. *стил*).

Осим на неуспеле покушаје нагађања значења, наилазимо и на покушаје извођења облика. Примера ради, приближни облик *aeroporto*, уместо шп. облика *aeropuerto* (срп. *аеродром*), као и *adventura*, уместо шп. *aventura* (срп. *авантура*), где уочавам утицај енглеског језика. Занимљиви приближни облик сусрећемо у примеру *naraiña* (шп. *naranja*) за срп. јединицу *поморанџа* који тумачимо учениковим покушајем да призове у памћење јединицу коју је негде раније сусрео.

У складу са наведеним, намеће се неколико закључака у вези са случајем Славуја. С једне стране, реч је о ученику који је способан да анализира своја знања о познатим лексичким јединицама, као и да се когнитивно ангажује да употреби знане формуле и обрасце у новим ситуацијама. Наведени закључак документује сачувани запис из Дневника наставне праксе у коме описујемо ситуацију када Славуј разматра могућност да је шпански облик личне заменица *nosotros* (срп. *ми*) сложен облик, односно да се састоји из две јединице, из *nos* и из *otros*, што је, заправо, тачно. Још један занимљивим доказ његове аналитичке способности срећемо на истом месту када овај ученик износи уверење да је наставник направио омашку у писању јединице *aquel* написавши је заједно, као једну реч. Очигледно да је ова јединица Славују непозната јер он верује да се ради о три засебне јединице (*a*, *que* и *el*) које су њему познате.

С друге стране, сви докази о Славујевим реакцијама указују на чињеницу да он брзо и са лакоћом размишља и доноси закључке, односно да се ослања на абдуктивни начин размишљања. Међу примерима који илуструју ово његово понашање налазе се погрешан облик шпанског деминутива *perrocito* уместо *perrito* (срп. *псић*), као и *protectar* (вероватно под утицајем енгл. *to protect*), уместо шп. *proteger* (срп. *заштитити*).

У Интервјуу Славуј коментарише своје поступке ослањања на лингвистичке и нелингвистичке показатеље у језичкој рецепцији:

When she says *te quiero*, I know it's a love song.

(срп. Када каже *волим те*, знам да се ради о љубавној песми.)

Исто тако, Славуј је свестан невербалних елемената, као што су видео и тон, којима компензује недовољно познату информацију и закључује о значењу.

Ипак, оно што је важно за предмет овог истраживања јесте чињеница да овај ученик испољава особину ослањања на целокупно језичко знање из којег он стратешки и циљано црпи оне елементе који су му потребни за ефикасну комуникацију. Илустрација овог понашања налази се у писаном тексту који представља вежбу језичке продукције овог ученика из ког издајамо део:

Dear Diary, tuvimos un breve catch-up y conseguí su número de teléfono. Su ex novio había sido texting todo el tiempo (...).

(срп. Драги Дневниче, брзо смо надокнадили пропуштено и дошао сам до њеног броја телефона. Све време јој је бивши момак писао поруке (...).)

У овом примеру можемо да приметимо како Славуј тактички прави избор, у смислу да унутар исте реченице прекључује елементе енглеског језика, односно за шп. облик *ponerse al día* наводи енгл. *catch-up* или за шп. *mensajear*, *textear* енгл. *texting*. Оваквим понашањем Славуј потврђује да приступ у настави који се следи у овом раду, а чији акценат је на развоју лексичке компетенције плурилингвала кроз подржавање њихових комплексних језичких знања (или принцип трансјезичке комуникације), представља ефикасан начин за остваривање комуникације, као и за развој ученикове когнитивне стратегије у учењу (Гарсија и Веј 2014).

Поред наведених, Славуј користи и друштвене стратегије у откривању и консолидовању знања. Он показује да је склон да потражи помоћ од друга и од наставника, као и да користи циљни језик ван учионице. Употребу ове врсте стратегије образлаже у разговору са наставником:

Es muy divertido hablar español con gente de España.

(срп. Врло ми је забавно да причам шпански са Шпанцима.)

У том смислу, посету Институту Сервантес у Београду, Славуј разуме као забавно, али и корисно искуство:

I found it very useful, it is good when you have interaction with people who are speaking Spanish on a daily basis. It is important and fun to have interaction with the people who speak Spanish. It is a good learning experience.

(срп. Сматрам да је врло корисно да имаш интеракцију са особама које причају шпански на дневном нивоу. Интеракција је и корисна и забавна. То је добро искуство у учењу.)

Од стратегија памћења користи повезивање нове речи са сликом и груписање речи. Забележена ситуација са часа сведочи да Славуј такође користи и стратегију присећања неких од знакова који могу да буду од помоћи да се одређена реч призове у памћење. У Дневнику наставне праксе постоји белешка да ученик не успева да се присети шп. јединице за енглеску јединицу *letter* (срп. *писмо*). Наставник покушава да поврати код овог ученика јединицу која је једном био запамћена и изговара: *K...k...ka...*, након чега се он присећа и узвикује: *¡Carta!*

Табела 14. Славуј

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	15	норвешки, дански, немачки	енглески, руски, украјински, шпански српски	енглески
Разлог учења шпанског			I want to speak more foreign languages. (срп. Желим да говорим више страних језика).	
Став о учењу шпанског			Learning Spanish is useful because it's one of the most widely spoken languages in the world. (срп. Учење шпанског је корисно јер је један он најраспрострањенијих језика у свету.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			4 године	
Мотивација у учењу			I like Spanish and Spain. (срп. Свиђају ми се шпански и Шпанија).	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику и његовој друштвеној средини.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel. (срп. Бићу у могућности да причам шпански када путујем.)	
Омиљени стил учења			Раставља јединице на саставне делове, аналитични стил	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Ослања се на целокупно језичко знање и стратешки бира елементе потребне за ефикасну комуникацију. Лако и слободно приступа закључивању.	
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)			<ol style="list-style-type: none"> Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст, референтни извор), когнитивно-компензацијска (прекључивање), друштвене (помоћ друга и наставника) Консолидације: когнитивно-компензацијска (употреба слике, звука, невербална комуникација), меморијска (менталне везе, присећање неких од знакова), метакогнитивне (организација времена, процена напредовања, самоохрабривање, употреба циљног језика ван учионице) 	

4.4.9. Црвендаћ

Црвендаћ је плурилингвални шеснаестогодишњи ученик из Норвешке коме су норвешки и дански матерњи језици, енглески и руски други језици, а немачки и шпански, страни језици образовног контекста. Такође из Упитника сазнајемо да овај ученик две године учи циљни језик у датој школи, као и да је у детињству годину дана живео у земљи циљног језика, односно Шпанији.

Међутим, иако се слажемо са уверењем разних истраживача, попут Синглетона (1989), да изложеност језику у његовом природном окружењу позитивно утиче на учење тог језика, у сакупљеном материјалу о Црвендаћу не налазимо податке које можемо да тумачимо као резултат његовог дужег излагања циљном језику ван формалног контекста. Могући изузетак од овог нашег запажања налазимо у материјалу са часа, односно у активности писане продукције у формату имејла, који Црвендаћ започиње:

Hi amgs, ¿cómo estáis? (...).
(срп. *Ні, другари, како сте? (...).*)

Оваквим почетком свог писаног задатка ученик нам скреће пажњу на два лингвистичка феномена присутна у његовом понашању. Први се односи на стратешки одабир енглеског облика *hi* уместо шпанског *hola* (срп. *здраво*), тј. на феномен прекључивања језичких кодова, који за циљ има ефикасније успостављање комуникације. Међутим, примена овог феномена није особина по којој се Црвендаћ разликује од осталих ученика циљне групе. Сусрећемо га, примера ради, и код Коса и Пулавца. Лингвистички феномен који издваја Црвендаћа од осталих ученика циљне групе овог истраживања јесте редукција шп. јединице *amigos* (срп. *другари, пријатељи*), односно елиминација одређених слова, тачније самогласника, и формирање облика *amgs*. А то је показатељ да Црвендаћ познаје процес креирања варијетета циљног језика чија је једна од одлика употреба скраћеница. На овом месту потребно је нагласити да не искључујемо могућност да је ово Црвендаћево понашање део његових индивидуалних особина и да га, у том смислу, примењује на свој целокупни језички репертоар, не само на циљни језик. Међутим, ипак верујемо да је овај тип манипулације циљним језиком резултат специфичности процеса Црвендаћевог језичког развоја који није ограничен једино на учење циљног језика у формалном контексту. У прилог оваквом нашем уверењу говоре разна истраживања, попут Кристаловог (2001), која износе да креирање скраћеног варијетета језика одговара захтевима савременог доба, односно развоју савремене технологије, јер има функцију брже и ефикасније размене информације. У складу са тиме, облик *amgs* потврђује чињеницу да је код Црвендаћа присутан вид допуне знања стечених формалним образовањем, односно да је могуће да је овај облик резултат његовог излагања природном окружењу циљног језика, тј. дужег боравка у земљи циљног језика.

У обради сакупљеног материјала о овом ученику, долазимо до извесних контрадикторних, збуњујућих података, што нас даље наводи на дубље промишљање његовог случаја. Примера ради, у Анкетном упитнику Црвендаћ јасно наводи своје знање руског језика, међутим, не поседујемо податке који би рефлектовали ово његово знање. Тако, ни у активности представљања песме на матерњем језику ученика, тј. у представљању песме на руском, не налазимо доказ да он влада овим језиком. Наиме, од текста песме у целисти, он наводи једино рус. *дипломат* (енгл. *diplomat*, срп. *дипломата*) као познату

јединицу руског, што, посматрајући из другог угла, може бити показатељ да ученик влада интернационалним терминима. Због свега тога, а пре свега не сумњајући у истинитост његовог навода, закључак доносимо ослањајући се на наше чврсто уверење да је језик, пре свега, друштвени феномен (Филиповић 2015). Односно, претпостављамо да је ово његово језичко знање последица интеракције са ученицима руског порекла у различитим образовним системима којима је био изложен, односно, да је производ блискости са елементима најближег и најутицајнијег нивоа учениковог природног окружења (или микросистема према Бронфенбренеру 1997: 33), тј. са његовим вршњацима.

Наредну контрадикторност међу подацима о овом ученику срећемо у наставној активности употребе језика у писаном облику *Mi biografía y etapas de mi vida* (срп. *Моја биографија и етапе у мом животу*), у којој Црвендаћ наводи да је три године живео на Тајланду. Упркос нашем уверењу да излагање утицају одређеног језичког система у природној средини тог језика (и то у дужем временском периоду, према Црвендаћевом наводу), неминовно утиче на језички развој, у самом материјалу о овом ученику не налазимо такав доказ. Истовремено, не елиминишемо могућност да доказ постоји, али да га ауторка овог истраживања не препознаје јер је лингвистички систем Тајланда за њу непознат.

О факторима који овог ученика покрећу и усмеравају у учењу сазнајемо из Анкетног упитника. Наиме, Црвендаћева мотивација је субјективне, инструменталне природе јер он себе у будућности види као особу која ће путовати, због чега жели да говори више различитих језика. Поред тога, знање циљног језика сматра и корисним јер ће му омогућити да успостави ефикасну комуникацију са изворним говорницима:

If I ever go to Spain for vacation or anywhere else they speak Spanish I will be better able to understand the natives.

(срп. Ако некад одем на одмор у Шпанију или неко друго место где се говори шпански, моћи ћу боље да разумем изворне говорнике.)

Такође у Анкетном упитнику, налазимо сведочанство и о Црвендаћевом ставу према циљном језику:

I like Spanish.

(срп. Волим шпански.)

Иако је овакав исказ кратак и без детаља, он нам садржајно открива да Црвендаћа везују пријатна осећања за циљни језик, што, мало касније, ближе објашњава:

My good Spanish grades motivate me to learn Spanish.

(срп. Добре оцене из шпанског ме мотивишу да га учим.)

На ово месту сведочимо Црвендаћевој когнитивној мотивацији унутрашње природе заснованој на присуству пријатног осећање и, уопште, осећању задовољства услед постигнутог резултата.

Од стратешких понашања овог ученика, издваја се стратегија детерминације, односно поступак у коме се он, приликом нагађања могућег значења или облика јединица, ослања на језичке и нејезичке знакове. Пример за ову врсту понашања налазимо у наставној

активности рецепције говорног и визуелног текста, односно у активности која за циљ има развијање компензацијске стратегије нагађања на основу језичких и нејезичких знакова. Црвендаћ препознаје помоћ нејезичких знакова у разумевању непознатог садржаја, о чему говори у Интервјуу:

Music, video, tone of song and sound help me understand the song.
(срп. Музика, видео, тон песме и звук помажу ми да разумем песму.)

А, као омиљену, означава меморијску стратегију визуелизације нове информације, односно активност упаривања слике и њеног значења.

Међутим, доминантан утисак о овом ученику, а који настаје на основу целокупног сакупљеног материјала, јесте да се Црвендаћ понаша слободно и спонтано, и отуд његове брзе реакције без много размишљања. Да подсетимо, Канеман (2011) овакво понашање назива системом брзог размишљања. О Црвендаћевим брзим језичким реакцијама можемо, између осталог, да судимо на основу примера насталих у наставној активности препознавања речи којом смо мерили напредовање ученика, где Црвендаћ показује да реагује интуитивно, али, такође, да не влада облицима лажних когната. Примере налазимо у погрешном трансферу енгл. јединице *carpet* (срп. *менух*) у шп. *carpeta* (срп. *фолдер*), као и у шп. *recordar* (срп. *сећати се*) у енгл. јединицу *record* (срп. *снимити*).

С друге стране, у Дневнику наставне праксе, забележен је занимљив пример Црвендаћевог нагађања значења непознатог садржаја. Наиме, он наслућује да је шп. *El mediodía quiero comer en el bar* једнако енгл. *A melody which comes from the bar*, заправо, погрешно претпоставља да јединица носи значење срп. *Мелодија која долази из бара*, уместо *У подне желим да једем у бару*. У овом примеру посматрамо поступак учениковог интуитивног и аутоматског нагађања које базира на сличности у артикулацији и ортографији одређених јединица, као и на контексту дате теме наставне јединице. Другим речима, контекст наставне јединице казује му да је реч о музици, те, у том смислу, размишља да непозната шп. јединица *mediodía* могуће носи значење енгл. *melody*, док јединицу *bar* препознаје као интернационалну. Иако нетачно, овај пример Црвендаћевог размишљања врло је битан са тачке гледишта овог истраживања јер представља сведочанство да овај ученик користи механизам абдуктивног резоновања у решавању непознатог садржаја. У том смислу, приметно је и његово настојање да анализира и организује своја знања о познатим лексичким јединицама, као и да се когнитивно ангажује да препозна и употреби формуле и обрасце у новим језичким ситуацијама. Такво понашања документовано је у Интервјуу у примеру погрешно изведеног облика *cantación*, од глагола *cantar* (срп. *певати*), уместо *canción* (срп. *песма*), за који везујемо Црвендаћев коментар:

I remember I made *cantación* from *cantar*.
(срп. Сећам се да сам направио *cantación* од *cantar*).

Поред тога што сведочи о присуству абдуктивног начина размишљања код овог ученика, овај пример упућује и на чињеницу да Црвендаћ, истовремено, негује и начин размишљања који има свесну природу, или, према Канеману (2011), систем спорог размишљања, у коме је потребно уложити одређени ментални напор да би се дошло до закључка. Следећи пример присуства система спорог размишљања налазимо у Дневнику

наставне праксе када овај ученик анализира шп. јединицу *pelirrojo* (срп. *пућ*) и закључује да се ради о сложеном лексичком облику који носи значење енгл. *redheaded* (срп. *пућ*).

Црвендаћ не препознаје могућност да кроз излагање утицају институције која промовише језик и културу на одређеном језику развије разумевања са народима тог језика. Због тога, он коментарише екскурзију у Институт Сервантес као друштвену активност. Међутим, занимљивост, која везује овог ученика за ово кратко путовање, представља догађај када он, кроз прозор аутобуса, и на своје изненађење, препознаје да је транспарент са поруком *No pasarán* (срп. *Неће проћи*), окачен на једну од градских кућа, на циљном језику. Након тога, Црвендаћ радознало од наставнице тражи објашњење о пореклу овог друштвено ангажованог текста, као и о разлозима за његову употребу.

Табела 15. Црвендаћ

пол	узраст	Ј1	Језици које користи	Ј формалног образовања
мушки	15	норвешки, дански	руски, енглески	енглески
Разлог учења шпанског			I want to speak more foreign languages and I learn foreign languages easily. (срп. Желим да говорим више различитих језика и лако учим стране језике.)	
Став о учењу шпанског			Learning Spanish is useful because if I ever go to Spain for vocation or anywhere else they speak Spanish I will be better able to understand the natives. (срп. Учење шпанског је корисно јер, ако некад одем на одмор у Шпанију или неко друго место где се говори шпански, моћи ћу боље да разумем изворне говорнике.)	
Дужина учења шпанског у датом формалном контексту			2 године	
Мотивација у учењу			I like Spanish. My good Spanish grades and want to speak more foreign languages. Some other reason. (срп. Свиђа ми се шпански. Оцене из шпанског и желим да говорим више страних језика. Остали разлози.)	
Изражени ставови			Позитиван став према циљном језику.	
Када завршим учење шпанског			I will have possibility to speak Spanish when I travel. (срп. Моћи ћу да говорим шпански када путујем.)	
Омиљени стил учења			Визуелизације нове информације, меморисање упаривањем слике и значења	
Стратегија абдуктивног начина закључивања			Систем брзог и спорог размишљања у циљу доношења закључка.	
Стратегије у учењу вокабулара према Шмиту (1997)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Откривања: детерминацијска (нагађање, контекст, нелингвистички знакови) 2. Консолидације: компензацијска (употреба слике, звука, невербална комуникација), прекључивање елемената различитих језика, оригинална творба речи (нпр. редуција лингвистичких облика на скраћене облике) 	

4.5. Приказ резултата тестирања циљне и контролне групе

Истичући феномен слободног когнитивног ангажовања вишејезичних ученика у учионици у којој се негује трансјезичка комуникативна пракса (в. 1.2.), као и у циљу провере наше специфичне хипотезе да *ученици који су обучени да примене абдуктивну стратегију у учењу показују боља постигнућа од ученика који нису прошли кроз ту обуку* (в. 1.3.), у овом истраживању, поред циљне, формирали смо и контролну групу (в. 3.5.) и дефинисали њихов основни дистинктивни фактор. Да подсетимо (в. 4.2.), кључна разлика коју смо установили између група огледа се у извршеном утицају на ученике циљне групе о примени абдуктивне стратегије у учењу, која је изостала код ученика контролне групе. Та обука је спроведена у току другог семестра школске 2017/18. године, а поступак тестирања на почетку и на крају датог семестра (в. Прилог 8.5.). Пошто сматрамо да примена овог стратешког понашања, тј. абдуктивне стратегије, има потенцијал да мења језички развој, тестирали смо и анализирали лексичко познавање ученика у двама групама у два маха, тачније, пре обуке и након ње. Овим поступком смо намеравали да утврдимо остварења ученика по групама, а затим да упоредимо добијене резултате и тако проверимо претпоставку да ученици који су инструктирани да примене абдуктивну стратегију остварују боље резултате у учењу од оних који то нису.

Инструмент тестирања (в. 3.5.) су две листе изолованих лексичких јединица, тј. предтест и пост-тест, подељени у два сегмента. У првом сегменту ученици имају задатак да преведу јединице са шпанског на енглески, а у другом, обрнуто, са енглеског на шпански јер, између осталог, циљ нам је да испитамо и да ли постији разлика у степену формираних рецептивних и продуктивних вештина ученика.

Будући да је реч о малом истраживачком узорку, да подсетимо, у циљној групи је деветоро ученика, а у контролној двадесет и пет (в. 3.5.), резултати тестирања су обрађени применом поступка описне статистике. Другим речима, применили смо три корака у обради одговора ученика. Први је разврставање појединачних одговора према категорији *тачан одговор, нетачан одговор* и *одсуство одговора*. Други корак је нумеричка обрада добијених одговора, тј. њихово сабирање у оквиру одређене категорије, а трећи њихова анализа. У Табели 16 приказан је поступак обраде резултата добијених предтестирањем рецептивних вештина ученика циљне групе.

Табела 16. Поступак описне статистике у обради резултата рецептивних вештина ученика циљне групе добијених на основу предтеста

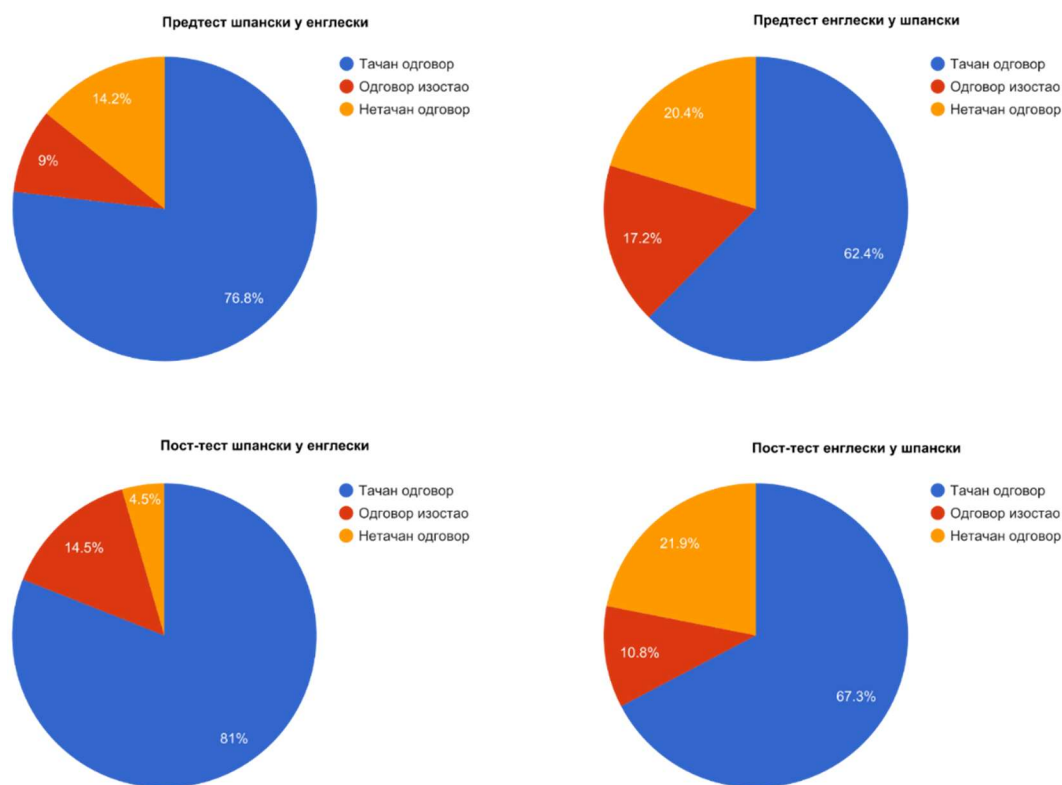
Циљна група – рецептивне вештине		Категорија одговора		
шпански	енглески	тачан	нетачан	изостао
AVENTURA	Осморо тачан одговор енгл. <i>adventure</i> (срп. <i>пустоловина</i>); један ученик приближно <i>to venture</i> (срп. <i>ризиковати, усудити се</i>), тумачимо га нетачним; нема изосталих одговора.	8	1	0
SOPORTAR	Шест тачних одговора енгл. <i>support</i> (срп. <i>подржати</i>); два нетачна енгл. <i>put up with</i> (срп. <i>трпети</i>) и <i>stand</i> (срп. <i>стајати</i>); један одговор изостао.	6	2	1

PARADA	Пет одговора енгл. <i>bus station</i> (срп. <i>аутобуско стајалиште</i>) и једног енгл. <i>stop</i> (срп. <i>зауставити</i>) који сматрамо тачним; нетачна два одговора енгл. <i>parade</i> (срп. <i>парада</i>); један одговор изостао. Очекивали већу успешност због недавно обрађене наставне јединице <i>El tráfico</i> (срп. <i>Саобраћај</i>). Могуће да би резултат био другачији да је понуђен контекст.	6	2	1
VASO	Седам тачних одговора енгл. <i>glass</i> (срп. <i>чаша</i>) и осми енгл. <i>cup</i> (срп. <i>чаша, шоља</i>) који такође тумачимо тачним. Један нетачан енгл. <i>vase</i> (срп. <i>ваза</i>), ученик је несигуран и зато бира сличан облик. Нема изосталих одговора.	8	1	0
INMEDIATAMENTE	Енгл. <i>immediately</i> (срп. <i>одмах</i>) шест тачних одговора. Једно погрешно нагађање енгл. <i>intermediate</i> (срп. <i>средњи</i>); два ученика остављају празан простор.	6	1	2
ISLA	Сви дају тачан одговор енгл. <i>island</i> , осим једног ученика. Он одговара енгл. <i>please</i> (срп. <i>молим вас</i>), вероватно се уморио. Нема изосталих одговора.	8	1	0
OCURRIR	Енгл. <i>occur</i> (срп. <i>десити се</i>) осам случајева тачног трансфера, препознају сличан облик. Један приближан облик енгл. <i>happens</i> (срп. <i>дешава се</i>). Нема изосталих одговора.	8	1	0
BLOQUE	Енгл. <i>block</i> осам случајева тачан одговор, један ученик не препознаје сличан облик, нетачно <i>blog</i> (срп. <i>блог</i>). Нема изосталих одговора.	8	1	0
PLANEAR	Три одговора енгл. <i>to plan</i> (срп. <i>планирати</i>), три приближна енгл. <i>plan</i> (срп. <i>план</i>) и један <i>planning</i> (срп. <i>планирање</i>) тумачимо као тачан јер припадају истој породици речи. Један нетачно нагађање <i>planet</i> (срп. <i>планета</i>). Нема изосталих одговора.	8	1	0
ESTILO	Шест тачних енгл. <i>style</i> (срп. <i>стил</i>); један нетачан <i>still</i> (срп. <i>још увек</i>), два одговора изостала.	6	1	2
FELIZ	Енгл. <i>happy</i> (срп. <i>срећан</i>) сви ученици одговарају тачно. Могући разлог високе тачности резултата је велика популарност идиома <i>Feliz Navidad</i> (срп. <i>срећан Божић</i>).	9	0	0
BESTIA	Шест тачних одговора енгл. <i>beast</i> (срп. <i>звер</i>); један одговор компензација у приближан облик <i>animal</i> (срп. <i>животиња</i>), тумачимо га нетачним. Још једно нетачно нагађање по формалној сличности <i>best</i> (срп. <i>најбоље</i>). Један одговор изостао.	6	2	1

SUCEDER	Четири тачна одговора енгл. <i>occur</i> , Покушавају да нађу јединицу сличног облика и нетачно нагађају енгл. <i>seduce</i> (срп. <i>завести</i>); четири одговора изостала. Утисак да нису очекивали синоним за шп. <i>ocurrir</i> (срп. <i>десити се</i>) такође задат у овој листи.	4	1	4
CARPETA	Шест тачних одговора енгл. <i>folder</i> (срп. <i>фасцикла</i>); три нетачна одговора, тј. два енгл. <i>carpet</i> (срп. <i>тепих</i>) и један енгл. <i>wood</i> (срп. <i>дрво</i>). Још увек несигурни у вези са облицима лажних когната.	6	3	0
EXPLORADOR	Шест ученика зна да се суфикс <i>-or</i> односи на вршиоца радње енгл. <i>explorer</i> (срп. <i>истраживач</i>); двоје не познају правило грађења речи енгл. <i>to explore</i> (срп. <i>истражити</i>); један одговор изостао.	6	2	1
Укупно:		103	20	12

На основу приказане нумеричке анализе и резултата добијених предтестирањем, односно анализе и резултата добијених пост-тестирањем, израдили смо Графикон 1 за циљну групу, односно Графикон 2, за контролну групу.

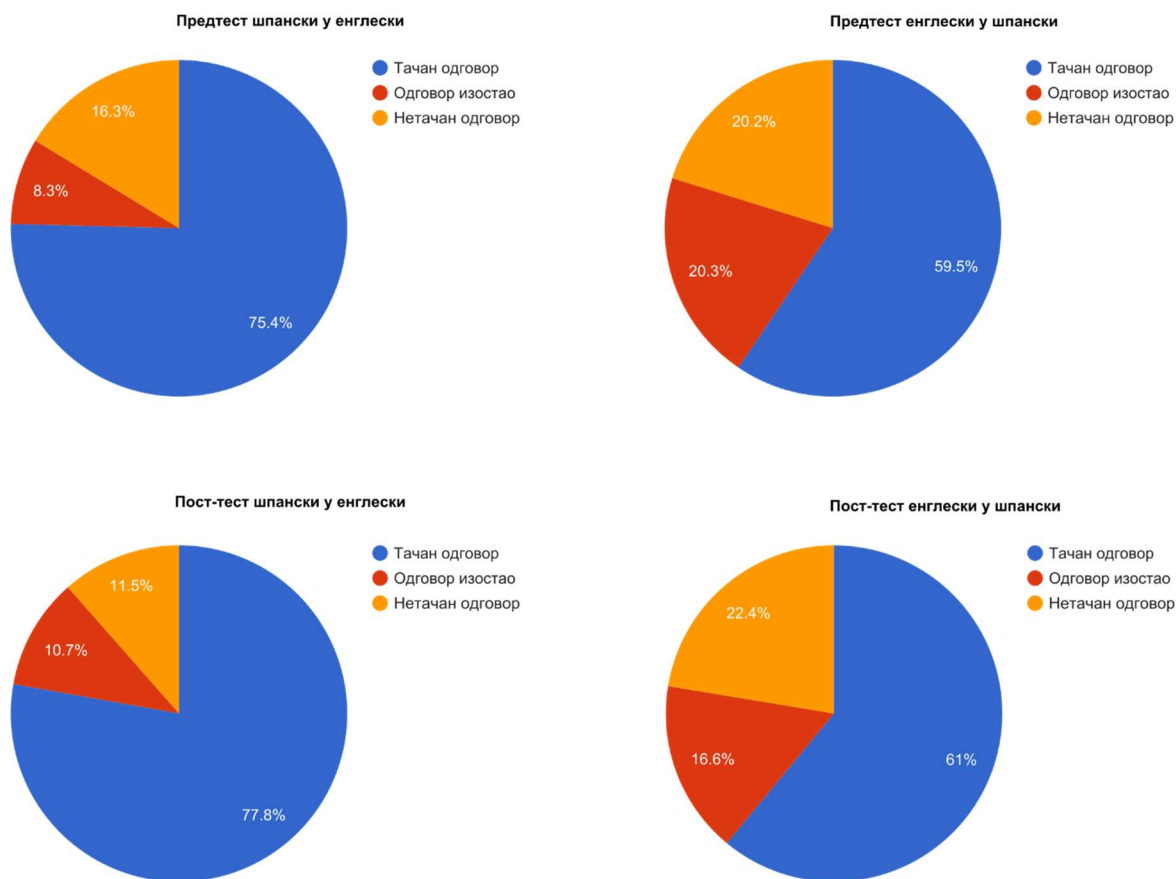
Прво приказујемо (в. Графикон 1) резултате циљне групе на основу поменуте категоризације одговора на *тачан одговор*, *нетачан одговор* и *одсуство одговора*.



Графикон 1. Приказ резултата предтестирања и пост-тестирања вештина ученика циљне групе

У категорији *тачан одговор* за ученике циљне групе пажњу привлачи напредак у развоју језичких вештина у периоду дефинисаном за ово истраживање. Изражено цифрама, рецептивне вештине (трансфер из шпанског у енглески) веће су за 4,2%, а продуктивне (трансфер из енглеског у шпански) за 4,9%. На основу овог налаза можемо да констатујемо да примена абдуктивне стратегије има позитиван ефекат на процес учења.

Анализом резултата које су остварили ученици контролне групе, такође увиђамо раст степена развоја њихових језичких вештина (в. Графикон 2). Међутим, пораст вредности *тачан одговор* је мањи него у случају циљне групе.



Графикон 2: Приказ резултата предтестирања и пост-тестирања вештина ученика контролне групе

Конкретно, нумеричком обрадом добили смо резултат да су рецептивне вештине ученика контролне групе за 2,4% веће у пост-тесту, а продуктивне за 1,5%, што представља мање испољен раст вредности него у случају ученика циљне групе. Наиме, ако упоредимо резултате ученика циљне групе и ученика контролне групе (в. паралелно Графикон 1 и Графикон 2), у сегменту пост-тестирања рецептивних и продуктивних вештина, увиђамо да су ученици циљне групе остварили већи напредак за 1,8% у рецептивним активностима, односно 3,4% у продуктивним активностима. Овакви налази указују на тенденцију да бољи

результат у учењу постижу ученици који су обучени да примене абдуктивну стратегију од оних који нису обучени, што смо претпоставили поставивши нашу специфичну истраживачку хипотезу (в. уводни део овог поглавља), а која би, свакако, морала даље да се истражи с већим бројем учесника, као и применом других метода.

Како испољена разлика у постигнућима двеју група није значајна, сматрамо могућим да би резултат био импресивнији да није реч о ограниченом временском периоду за ово истраживање. Наиме, верујемо да би у супротном, да је реч о редовном наставном процесу и континуираном излагању утицају о примени абдуктивне стратегије, ученици имали довољно времена да усвоје нова знања и унапреде свој когнитивни механизам закључивања, те да би онда сведочили и бољем резултату.

У групу *тачан одговор* убрајамо и доказ да је за ученике веома важно и познавање елемента културе новог језика. У преводу шп. јединице *feliz* (енгл. *happy*) код ученика циљне групе (в. Табела 16) уочава се велика тачност коју везујемо за популарност Божићне песме *Feliz Navidad* и, уопште, за раширеност овог идиома.

Следеће налазе који износимо тичу се анализе одговора ученика које смо квалификовали као *нетачан одговор*. Будући да ову категорију карактеришу настојања вишејезичних ученика да когнитивно превазиђу недовољно познавање новог језика у обједињавању различитих димензија својих знања, искустава и капацитета, потребно је истаћи да категорију *нетачан одговор* сматрамо кључном за предмет овог истраживања.

Прво што у овим одговорима уочавамо јесте присуство утицаја различитих језичких система у формирању одговора. Као прво, издвајамо утицај матерњих језика као значајног фактора у језичком трансферу. Примера ради, у случају ученика из контролне групе коме је италијански матерњи језик када прави неуспели трансфер енгл. јединице *exit* (шп. *salida*) у облик *uscito* (ит. *uscita*), односно када Зеба (в. 4.4.4.), ученик циљне групе српског порекла, прави омашку и за енгл. јединицу *salad* (шп. *ensalada*) износи приближан шп. облик *ensalata* (срп. *салата*).

Под *нетачан одговор* сврставамо и налазе када ученици уочавају међујезичку сличност између циљног језика и језика наставе, тј. енглеског, чиме потврђујемо испољавање ефекта страног језика код наших испитаника. Један од примера испољеног овог фактора је Славујево (в. 4.4.8.) формирање приближног облика *aeroporto*, уместо шп. *aeropuerto* (срп. *аеродром*) за енгл. јединицу *airport*, исто као и Зебин (в. 4.4.4.) неуспели трансфер шпанске јединице *suceder* (срп. *десити се*) у енглеску *seduce* (срп. *завести*).

Поред тога, у ову групу одговора сврставамо и доказе о способности ученика да препознају когнате. Такви налази говоре да је лексичка сличност и препознавање когната за ученике важно полазиште у учењу вокабулара. Ако погледамо резултате анализе предтеста приказане у Табели 16, видећемо да већина ученика циљне групе уочава лексичку сличност у шпанско-енглеским облицима као што су: *aventura-adventure*, *soportar-support*, *estilo-style*. С друге стране, примећујемо да облицима лажних когната ученици не владају довољно, за шта налазимо доказ у Табели 16, када двоје од деветоро ученика не препознаје лажни шп. когнат *carpeta* (шп. *фолдер*), те погрешно наводе *carpet* (срп. *тепих*) или, пак, у случају пост-тестирања где, конкретно, Зеба (в. 4.4.4.) и Кос (в. 4.4.5.), облик лажног когната шп. *recordar* (срп. *сећати се*) погрешно преносе у енгл. облик *record* (срп. *снимити*).

Уопште, у анализи одговора, често се намеће питање како раздвојити одговоре ученика који су резултат њихових претходно усвојених знања циљног језика од одговора која су резултат њиховог успешног ослањања на укупна знања и искуства у изношењу

закључка о непознатом. Другим речима, немогуће је са сигурношћу тврдити колико ученици имају успеха у тачном нагађању, због чега је категорија *нетачан одговор* кључни елемент за предмет овог истраживања. Она упућује да ученици улажу напор да погоде решење, тј. да користе абдуктивни начин размишљања.

Наиме, у предтесту и пост-тесту наилазимо на мноштво примера оваквог понашања. Примера ради, у Табели 16, у којој приказујемо део резултата предтестирања, уочавамо да извесни ученик изједначава шп. јединице *bestia* (срп. *звеп*) са енгл. обликом *best* (срп. *најбоље*). Такође у пост-тесту, наилазимо на примере абдуктивног закључивања, као у случају Славуја (в. 4.4.8.) и његовог занимљивог облика *naraña* уместо *naranja* за енгл. јединицу *orange* (срп. *поморанџа*). Ови, и слични примери, с једне стране, говоре да ученици улажу напор да превазиђу извесне препреке у комуникацији, а с друге, представљају сведочанство о њиховим спонтаним и оригиналним реакцијама.

Нумеричким поређењем *нетачаних одговора* добијених у предтесту дошли смо до резултата да је учинак предтестирања циљне и контролне групе уравнотежен. Међутим, резултати остварени пост-тестирањем показују да контролна група надмашује циљну у нетачним одговорима. Наиме, за 7% има већу вредност нетачних одговора у рецептивним активностима, односно за 0,5% у продуктивним вештина. Овакав резултат сматрамо да је последица веће ефикасности ученика циљне групе у давању тачних одговора, што се, последично, одразило на смањење броја њихових погрешних одговора. Самим тим, а у контексту овог резултата, можемо да изнесемо закључак да је наставни процес примењен у овом раду имао успеха.

Наредне резултате тестирања сврставамо у категорију *одсуство одговора*. Анализа ове врсте одговора у случају обе групе указала је на тенденцију да ученици често оклевају да дају одговор ако нису сигурни у његову тачност. Ипак, треба истаћи да резултати и једне и друге групе показују смањене вредности категорије *одсуство одговора* у продуктивним активностима у пост-тесту. Тачније, резултат *одсуство одговора* циљне групе у продуктивним активностима пада са 17,2% на 10,8%. Овде, према нашем уверењу, реч је о кључном налазу овог дела истраживања. Чињеница да деветоро ученика циљне групе овог истраживања оставља мање празних одговора у пост-тесту сматрамо показатељем да је одговарајућим тренингом могуће извршити утицај на ученике да се релаксирају и да не тумаче своје неуспеле покушаје као недостатак знања, већ да се усуђују да греше, тј. да имају већу слободу да ризикују захваљујући одговарајућем образовном моделу.

Следећи налази до којих смо дошли нису директно везани за предмет и тему овог истраживања, али јесу од користи за унапређење процеса наставе и учење циљног језика у датом образовном контексту. Иако су обе групе ученика показале бољи резултат у језичкој рецепцији него у језичкој продукцији, детаљније смо обрадили резултате деветоро ученика циљне групе, а налазе о њиховој успешности у рецептивним активностима приказујемо у Графикону 3.



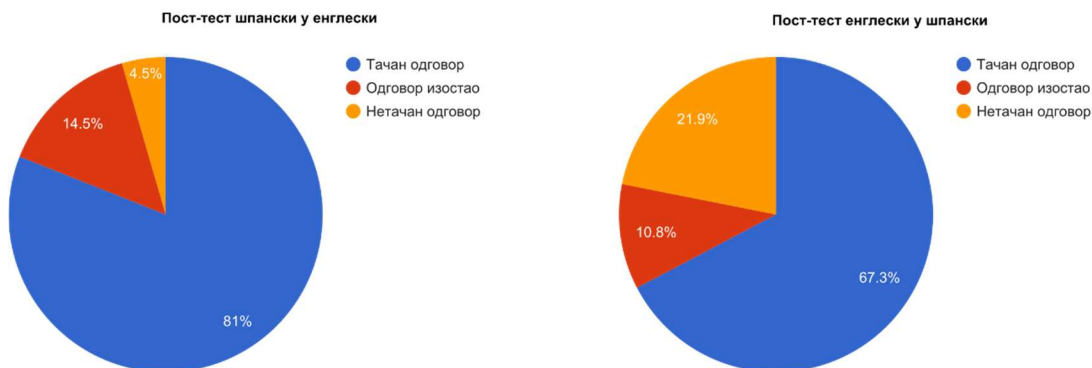
Графикон 3. Приказ резултата предтестирања и пост-тестирања рецептивних вештина циљне групе

Наиме, након завршетка периода планираног за ово истраживање, циљна група је постигла за 4,2% бољи резултат у рецептивним активностима. Ако говоримо о продуктивним вештинама, анализа указује да су ученици незнатно остварили већу успешност у овој врсти активности, тачније били су за 4,9% успешнији у продуктивним активностима, што приказујемо у Графикону 4.



Графикон 4. Приказ резултата предтестирања и пост-тестирања продуктивних вештина циљне групе

Упоредјујући постигнућа у језичким активностима у пост-тесту, увиђамо да деветоро испитаних ученика постиже бољи резултат у рецептивним него у продуктивним активностима, а добијене резултате приказујемо у Графикону 5.



Графикон 5. Пост-тест рецептивних и продуктивних активности циљне групе

Конкретно, у рецептивним активностима ученици циљне групе су успешнији за 13,7% него у продуктивним активностима. Овим налазом изражавамо сагласност са Нејшном (2001) да је учесталије вежбање рецептивних активности могући разлог лошијег оствареног резултата у продуктивним активностима. Стога сматрамо да би требало размислити о извесним интервенцијама у оквиру наставног плана и програма за шпански језик у оквиру овог образовног система, а у циљу усаглашавања односа успешности коју ученици имају у рецептивним и продуктивним активностима.

5. ДИСКУСИЈА

У наредним одељцима представљамо обједињену анализу свих резултата добијених у овом истраживању. Прво излажемо анализу формалног контекста овог истраживања. Након тога, представљамо упоредни пресек појединачних случајева испитаних ученика у којима синтетизујемо резултате из свих наших извора. На крају правимо осврт на резултате тестирања циљне и контролне групе овог истраживања.

5.1. Дискусија о резултатима анализе формалног контекста овог истраживања

Будући да наставни контекст разумемо као утицајну контекстуалну варијаблу, као и негујући уверење да је језик друштвени феномен, те да развој комуникативне компетенције у великој мери зависи од друштвених фактора (в. 3.2.1.), прво анализирамо школу у коју је смештено ово истраживање. Тачније, испитали смо образовну институцију коју похађају испитани ученици, а потом детаљније истражили, по нама, релевантне сегменте образовног процеса у овој школи са посебним освртом на елементе који су у вези са језичким образовањем и организацијом наставног процеса страног језика, тј. шпанског.

Да подсетимо, формални контекст овог истраживања је специфичан по томе што је реч о школи међународног типа (в. 4.1.). Сходно томе, њена значајна карактеристика је национална разноликост ученичке и наставничке популације, што ову школску заједницу детерминише као вишејезичну и вишекултурну. Истовремено, школа себи поставља циљ да интелектуално, емоционално и морално подстакне ученике да се развију у грађане света, тј. да негују заједништво и позитивно осећање без обзира на национална, верска, државна и друга ограничења. С друге стране, прегледом садржаја наставних и ваннаставних програма ове школе, уочавамо теме које су у складу са напредним друштвено-политичким кретањима данашњице, неке од њих су, примера ради, заштита животне средине, родна равноправност, заштита деце, социјална и образовна инклузија и друго. Примећујемо да су ове и сличне теме у функцији усвајања знања о циљевима одрживог развоја, познатих као „Глобални циљеви“, дефинисаних од стране Уједињених нација (2015).

Када је реч о језичком образовању, подсећамо (в. 4.1.1.) да је језик наставе енглески, а језици који се изучавају у оквиру наставног предмета страни језик француски, шпански и немачки (прва два кроз програм дванаестогодишњег школовања, немачки у току четири последња разреда). Истовремено, постоји снажна подршка у процесу неговања матерњих језика кроз програм ваннаставних активности. Прецизније, уочавамо да је битан елемент овог образовног система планирање и имплементација педагошких и других стратегија у циљу неговања и развијања вишејезичности, тј. сусрећемо се, како смо појаснили у одељку 2.5.8.3.1, са динамичким плурилингвистичким образовањем, како га називају Гарсија и Клајфген (2010), што је у складу са програмом образовања који се заговара у *Заједничком европском референтном оквиру* (Савет Европе 2001).

Различити су начини како ова школа подржава динамичко плурилингвистичко образовање. Један од њих је организација пролећног вашара, манифестације прослављања различитих култура присутних у школи (да подсетимо, у тренутку израде овог рада, у школи је било присутно више од четрдесет нација). Следећи начин подстицања развоја

плурилингвизма је увођење нових језички програма (в. 4.1.1.) који, понекада, имају циљ да подрже изучавање већ постојећих, а понекада, увођење новог редовног наставног предмета.

Осим школске администрације, и наставници (да подсетимо, у овом истраживању, разменили смо искуства са наставницама предмета енглески језик (в. 8.3.) и теорије о знању (в. 8.4.)), разматрају могуће кораке у унапређењу језичког образовања својих ученика. У том контексту, и с упориштем на извесна достигнућа истраживача из области теорије учења и усвајања језика, наставници у договору са школском администрацијом, планирају и имплементирају одређене поступке за које верују да воде ка развијању комуникативне и, уопште, интеркултурне компетенције њихових ученика. На овом месту, занемарићемо иницијативе које се односе на организовање разних одељенских излета, као што је, у нашем случају, посета Институту Сервантес или, пак, организовање гостовања изворних говорника на часовима, активности за које верујемо да воде ка развијању разумевања са народима који говоре шпански. Пажњу усмеравамо ка примени специфичног приступа у овом истраживању, тј. трансјезичкој комуникативној активности, која, истовремено, представља полазну тачку у нашем испитивању (в. 4.2.3.). Прецизније, резултати појединачних анализа случајева ученика (в. поглавља од 4.4.1. до 4.4.9.), као и резултата тестирања контролне и циљне групе (в. 4.5.), упућују на закључак да без уважавања свих језика које ученици користе у комуникацији, овај рад не би био могућ. Наиме, трансјезичка комуникативна пракса је начин да се ученици охрабре да искористе своју вишејезичност, тј. да се ангажују у потпуности и остваре комуникацију. Такође, резултати које смо добили анализом језичког понашања ученика циљне групе упућују на закључак да је овај вид комуникативне праксе ефикасан начин да се оствари комуникација, као и да има потенцијал да буде норма у мултикултурним заједницама. У том контексту, а на бази налаза до којих смо дошли анализом појединачних случајева деветоро испитаних ученика, истакли бисмо и њен капацитет да код ученика створи осећај сигурности да спонтано одреагују у одређеним ситуацијама. Подсећамо на пример ученика који прекида час немачког језика и изговара: *Guten tag, may I have a grapadora?* (в. 2.1.3.), који сматрамо евидентним доказом спонтане и оригиналне реакције ученика. У оваквом понашању прво нам скреће пажњу чин указивања поштовања групи и наставнику, тј. ученик се обраћање на немачком, језику предмета чији час прекида. Следи обраћање на енглеском, тај „терен“ је свима познат (истовремено претпостављамо да овај ученик има врло ограничено познавање немачког). На крају, ученик посеже ка свом знању из области предмета страни језик који изучава, претпостављамо да жели да се похвали овим знањем, зато на шпанском изговара име предмета који му је потребан (шп. *grapadora* је *хефталица* на српском).

Овде желимо да подстимо да је у овој школи, осим код наставнице шпанског, примена трансјезичке комуникативне праксе, такође забележена и код наставнице енглеског за ученике нижих разреда (в. Прилог 8.3.). У контексту њене практичне примене овог типа комуникације, посредно изводимо закључак да је ова пракса, такође, начин да се ученик освести о значају матерњег језика, тј. о његовој важности у учењу страног језика.

С друге стране, немојмо заборавити да ова комуникативна пракса, исто тако, представља ефикасно средство за практичаре наставног процеса. Сетимо се да је карактеристика циљне групе овог истраживања нехомогеност, тј. да се ради о ученицима са неуједначеним нивоом знања шпанског језика (в. 4.2.2.). У том смислу, поред позитивног утицаја ове комуникативне праксе на учење, резултати анализе наставе шпанског језика указују да приступ трансјезичке комуникације представља погодну алатку за наставника да превазиђе препреке које претпоставља академски неуједначена група, односно да је

ефикасан начин решавања изазова диференцијације наставног процеса. Зато, у овом раду, сведочимо групи у којој сви ученици узимају учешће у раду, односно нема ученика који седе по страни и ћуте.

У исто време, анализа наставног процеса предмета страни језик упућује на пажљиву израду плана наставе с упориштем на *Водич за стране језике* (Међународна матура 2014). У њему се рефлектује настојање наставника да своје ученике оспособи да примерено, тачно и ефикасно комуницирају у динамичном распону друштвеног, културног и академског контекста. У том смислу, можемо да приметимо да наставници поседују компетенције потребне за планирање наставе и учења, као и да владају адекватним методичким алатима којима подстичу развијање предметних и међупредметних компетенција код ученика.

Потребно је да се осврнемо и на обавезни наставни предмет теорија о знању (в. Прилог 8.4.). Да подсетимо, сврха овог предмета је да, између осталог, подстакне ученике да развију осећај за богатство различитих културних становишта, што је, такође, у сагласности са негованим принципом вишекултурности и интеркултурности ове образовне институције. Истовремено, истичемо да смо анализом овог наставног предмета (в. 4.1.3.), стекли увид у један од његових битних аспеката. Реч је о инструкцијама које имају циљ да ученицима приближе могуће начине како да развију своја свеобухватна знања. У том контексту, предмет теорија о знању, између осталог, обрађује и когнитивну способност абдуктивног резонувања, што је, управо, предмет овог истраживања. Како испитани ученици припадају десетом разреду, а предмет теорија о знању добијају у једанаестом, они још увек нису примили формалне инструкције о абдуктивном резонувању, што је важна чињеница с тачке гледишта нашег истраживања јер на њих још увек није извршен утицај ове врсте. Притом, верујемо да ће им искуство које су стекли захваљујући нашем утицају помоћи да боље схвате садржај предмета који је планиран за наредну школску годину, али и да ће им садржај предмета теорија о знању омогућити да унапреде овај вид когнитивног размишљања у развијању нових знања.

Када је реч о наставном процесу предмета шпански језик за десети разред, одлучујући фактор за његово дефинисање је специфичност групе, тј. одељења у коме се изводи настава шпанског језика. Да подсетимо још једном (в. 4.2.), реч је о вишејезичним адолесцентима са наглашеним мултикултурним профилем и неједначеним нивоом познавања шпанског. На основу свог практичног искуства и достигнућа истраживача из области теорије наставе и учења, наставница је применила модел који се базира на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији, односно, базирала је своју праксу на принципима трансјезичког комуникативног приступа. Карактеристике овог приступа су јој помогле да креира активности које имају циљ да подстакну ученике на логичко закључивање о значењу и функцији непознатог садржаја користећи абдуктивни начин размишљања. Коначно, на основу резултата добијених анализом појединачних случајева ученика (в. од 4.4.1. до 4.4.9.), као и на основу резултата добијених тестирањем циљне и контролне групе (в. 4.5.), можемо да закључимо да су трансјезичка комуникација и абдуктивна стратегија у овом формалном контексту два комплементарна елемента у настави и учењу новог језика. С једне стране, трансјезичка комуникација претпоставља уважавање свих језика присутних у мултикултурној учионици, док, с друге стране, примењена абдуктивна стратегија значи систематско, проницљиво и оригинално повезивање лингвистичких, културних, друштвених и, било којих других, димензија третиране информације.

Прегледом наставних активности (в. приказ наставних активности у Прилогу 8.5), стичемо увид у активности различитих облика. Њихов циљ је обрада једног од четири критеријума знања дефинисаних у *Водичу за страни језик* (Међународна матура 2014) (в. 4.1.2), а осмишљене су тако да подстакну вишејезичне ученике да се когнитивно ангажују и искористе цео свој језички и културни репертоар како би донели закључак о непознатом садржају. Ради бољег увида у резултате овог сегмента истраживања, насумично наводимо активности које документују дату тврдњу. Таква је активност 2 у наставној јединици 1 (в. Прилог 8.5), у којој ученик представља музичку нумеру на матерњем језику, за то време, остали ученици покушавају да погоде о чему се ради на основу језичких и нејезичких знакова. Циљ ове активности је да подстакне ученике да се ослоне на сва своја знања и искуства и да покушају да погоде значење. Затим, активност 3 у наставној јединици 3 (в. Табела 8.5.) којом усмеравамо пажњу на елементе културе циљног језика, намера је да ученицима приближимо важност овог сегмента знања у учењу. Дакле, ове, као и остале активности којих је укупно шест, имају заједничко обележје да подстакну ученике на абдуктивно резонување у доношењу закључка о новој информацији.

Даља анализа плана и програма предмета шпански језик за други семестар школске 2017/18. године (в. 4.2.) показала је да су области музика и међуљудски односи теме о којима ученици често размишљају и радо разговарају. Тема музика им је занимљива и блиска, а певање их подстиче да испоље креативност у лингвистичком, социјалном, емоционалном и когнитивном смислу. За то време, област међуљудских односа их интригира, јер, да подсетимо, ученици припадају животном добу адолесценцији (в. 2.4.4.) у коме се наглашено испољава криза интерперсоналног простора у релацијама са вршњацима.

Анализирајући начин како ученици обављају постављене задатаке, увиђамо да је најефикаснији облик рада групни рад, односно рад у паровима. Примећујемо да ови облици рада вишеструко мотивишу ученике. Будући да је реч је о адолесцентима, важно им је да ступају у интеракцију са вршњацима и тако изразе припадност друштвеној заједници, што постижу овим облицима рада. С друге стране, рад у групама и пару претпоставља подржавање комплексних језичких знања присутних у учионици, а не искључиво учење и развој циљног језика, што и Батокљун (в. 4.1.1.) уочава када наводи разлоге зашто воли да сарађује са другим ученицима на часу. Истовремено, запажамо још једну повољност у примени ових облика рада, наиме, оне погодују постизању живе и активне атмосфера у учионици коју сматрамо подстицајном за рад и учење.

5.2. Дискусија о кумулативном резултату анализе циљне групе овог истраживања

У овом истраживању примењено је више категорија студија случајева. Да подсетимо (в. 3.2.), поред инструменталне, која третира феномене вишејезичности и трансјезичке комуникативне активности, колективне која тумачи случајеве ученика у мултикултурном контексту једног одељења у једној интернационалној школи и лонгитудиналне, која прати и анализира процес учења у оквиру једног семестра школске године (а у случају двоје ученика и дуже), примењена је и унутрашња студија случаја којом смо истражили сваког ученика појединачно са његовим различитим индивидуалним карактеристикама и личним особинама. Ученике смо посматрали (в. 4.3.) у односу на њихове ставове о учењу, мотивацију, стилове и стратегије у учењу и ставили специјални акценат на стратегију абдуктивног закључивања.

На почетку овог дела излагања издвојили бисмо обележје које је заједничко за све чланове циљне групе и, како смо у овом истраживању утврдили, од значајног утицаја на његове резултате (в. 2.4.4.). Наиме, сви испитани ученици припадају истом развојном животном добу, тј. адолесценцији, за који констатујемо да је врло осетљив и буран животни период те, сходно томе, закључујемо да је рад са адолесцентима веома сложен и деликатан посао.

Када говоримо о начину на који смо описали односе који постоје између језика и испитаних ученика, у овом истраживању смо следили критеријум редоследа усвајања језика (в. 2.2.3). Стога матерњи језик обележавамо *J1*, а наредне језике које ученици користе, а за које нисмо били у могућности прецизно да утврдимо редослед усвајања, свели смо на исту ознаку *J2*. Ставка *Језик формалног образовања* подразумева језике на којима су ученици школовани или се школују. У Табели 17 приказујемо о којим језицима је конкретно реч и број корисника за дате језике.

Табела 17: Приказ познавања језика према критеријуму редоследа њиховог усвајања

J1	немачки-енглески, руски, пољски, српски, француски, шведски, хебрејски, норвешки-дански-немачки, норвешки-дански
J2	српски (4 ³³), енглески (9), руски (2), шпански (3), норвешки (1), украјински (1)
Л формалног контекста	енглески (9), руски (2), француски (1), шведски (1), хебрејски (1), шпански (1)

Евидентно је да су ученици циљне групе овог истраживања вишејезични, тј. да познају одређени број аутономних језика. Осим што један ученик има три матерња језика, двоје по два, а остали по један, свима је заједнички страни језик формалног контекста, тј. енглески, а поред тога, поједини ученици су се раније школовали на руском, француском, шведском, хебрејском и шпанском. Сви уче шпански у оквиру предмета страни језик у истој образовној институцији, а троје их и користи шпански. Српски језик се у случају четворо ученика нашао у категорији *J2*, као језик локалне заједнице. Будући да немамо доказе да су ови ученици учили српски у некој образовној установи, можемо да потврдимо налазе претходних истраживања, попут Синглетона (1989), да је изложеност овом језику и његовој друштвеној средини у реалним животним ситуацијама код четворо ученика резултирала његовим познавањем. Истовремено, српски је једном ученику и матерњи језик.

Када је реч о ставовима према циљном језику, ученици најчешће изјављују: *I like Spanish*, односно да воле шпански. Иако обично не образлажу овакав свој исказ (в. Црвендаћ 4.4.9. или Врабац 4.4.2.), садржајно нам разјашњавају да их за циљни језик везују пријатна осећања. Поред тога, троје ученика, међу којима је и Гугутка (в. 4.4.3.), имало је прилику да борави у Шпанији, а то искуство им је помогло да учврсте позитиван став према језику, говорницима и култури овог језика, као и да одрже своја претходна знања и унапреде језичке вештине. Од деветоро ученика, само се Батокљун (в. 4.4.1.) изјаснио негативно о шпанском, верујемо да је разлог чињеница што му је учење наметнуто споља.

³³ Цифром означавамо број ученика који користе дати језик.

Даљом анализом потврдили смо резултате у истраживањима (Гарднер 2001, Рот 2003, Елис 1994 и други) да позитиван став ученика повратно утиче на исход њиховог учења, односно да делује као мотивација. Тачније, да се остварене добре оцене у овом наставном предмету испољавају као когнитивни вид мотивације, о чему, између осталих, сведочи Кос (в. 4.4.5.), а овај вид мотивације се, затим, рефлектује на присуство пријатног осећања и, уопште, осећања задовољства услед постигнутог резултата.

Међутим, иако верујемо да позитивни став најчешће делује као мотив, ипак, на основу случаја ученика који се негативно изјаснио о конкретним употребама циљног језика (в. Батокљун 4.4.1.), градиво уверење да се ова два концепта међусобно не искључују. Тачније, запазили смо да одсуство позитивног става нужно не представља знак за одсуство мотивације да се ученик лично, когнитивно ангажује у учењу, чиме потврђујемо разматрања Дерњеја (1994: 274) који посматра став у функцији друштвеног контекста и међуљудских односа, а мотивацију у функцији покретача људског понашања у појединцу.

У наставку смо, на основу анализе свих случајева ученика, потврдили чињеницу о којој, између осталих, истражује и Гарднер (2001). Наиме, мотивација укључује и важност контекста наставе и учења за ефикасност ових процеса. Овим истраживањем, такође, показујемо да поред родитеља (в. случај Пупавца 4.4.6.), утицај на избор наставног предмета, могу да изврше и вршњаци (в. Врабац 4.4.2.), али, исто тако, и предметни наставник (в. Кос 4.4.5.).

Такође смо препознали и елементе Дерњејеве (2009) теорије о мотивацији у учењу која истражује феномен пројекције ученика у будућности, а о којој је више речи било у одељку 2.4.1. Анализа појединачних случајева ученика показује да је овај аспект мотивације присутан у случају свих испитаних ученика, осим код Батокљуна, могуће зато што му је учење наметнуто (в. Батокљун 4.4.1.). Истовремено смо у нашим теоријским истраживањима дошли до закључка да је ова Дерњејева теорија у сагласности са Селигмановом (2016) психолошком теоријом о проспекцији као предвиђању и стварању представе о нечему што тек долази.

У овом раду смо, такође, дошли до потврде још једне битне карактеристике мотивације на коју скрећу пажњу истраживачи попут Дерњеја и Ота (1998), Елиса (2015), Ушиоде (2009) и других. Реч је о динамичној природи овог феномена, односно о поимању овог процеса као променљиве категорије, тј. схватању да мотивација може да настане, може да се одржава, али и да нестане, што смо имали прилику да посматрамо у случају Сенице (в. 4.4.7.). Наиме, када Сеница буде одлучила да следеће школске године престане да похађа наставу предмета шпански језик, њена мотивација, која је била снажно испољена у почетној фази овог истраживања, почиње постепено да се гаси и на крају потпуно нестаје.

Следећи закључци до којих смо дошли у анализи појединачних случајева ученика тичу се њиховог стратешког понашања у учењу вокабулара. Наиме, учили смо да ученици користе обе врсте стратегија по Шмиту (1997), и откривања, и консолидације. Тако, у контексту стратегија откривања, покушавају да формулишу шпански облик, они трагају за међујезичким сличностима, што нам илуструје пример случаја Гугутке (в. 4.4.3.) где бележимо приближно изведен облик *chico passionato* (уместо шп. *chico apasionado*) од енгл. *passionate boy* (срп. *страствени младић*). У истом контексту, уочавамо и да се ученици ослањају на когнате, као у примеру успешно изведеног шп. облика *biblioteca* од срп. *библиотека* у случају ученика српског порекла (в. 4.4.4.). У исто време, када говоримо о облицима лажних когната, уочавамо да њима не владају. Да подсетимо, до истог закључка смо дошли и приликом тестирања циљне групе, наиме у Табели 13 представљени су

случајеви двоје ученика који, нпр, не познају лажни шп. когнат *carpeta* (шп. *фолдер*), те наводе енгл. *carpet* (срп. *тепих*). Из овога налаза следи наш предлог да се области лажних шпанско-енглеских когната у даљим инструкцијама посвети више пажње.

Даље, ученици су показали да контекст сматрају фактором од помоћи за разумевање значења појединих речи, али и текста у целини. Примера ради, увиђамо да Славуј (в. 4.4.8.) упражњава ово стратешко понашање, исто као и Батокљун (в. 4.4.1.), а његовим покушајем да погоди значење реченице илуструјемо овај наш налаз. Текст, чије значење Батокљун нагађа има формат дневничког записа, започиње:

Noy no quiero escribir cosas del pasado (...)
(срп. Данас не желим да пишем о прошлости (...)).

Како је Батокљуну познат овај формат, вероватно и поједине јединице у овој реченици, он покушава да погоди:

I have not been writing over the past few days (...)
(срп. Нисам писао неколико претходних дана (...)).

Иако је евидентно да Батокљун није имао успеха у нагађању, овај његов неуспели покушај представља драгоцен податак с тачке гледишта овог истраживања јер нам говори да ученик суди на основу контекста, односно да користи ширу слику како би себи објаснио непознату информацију.

Потом уочавамо да су ученици склони да потраже помоћ у референтним материјалима, а тада обично користе неки од доступних онлајн речника. На пример, Пупавац (в.4.4.6) наводи да му највише одговара речник *wordreference.com*.

Када је реч о друштвеним стратегијама за откривање значења, ученици показују склоност да траже помоћ од наставника или друга у циљу декодирања непознатог садржаја. Репрезентативни пример оваквог понашања је случај Пупавца (в. 4.4.6.). Ово стратешко понашање ученици користе и у циљу консолидације знања када употребљавају циљни језик ван учионице или, пак, када су у прилици да разговарају са изворним говорницима (в. Славуј 4.4.8.). Уопште, анализом материјала о појединачним случајевима ученика утврдили смо да они најрадије користе друштвену стратегију у учвршћивању знања, односно да им је омиљени тип рада у пару или групи приликом израде различитих пројеката. Овај наш налаз о присутности друштвених стратегија у учењу потврђује резултате истраживања до којих је дошло више истраживача (Вотерман 1999, Стајнберг 2013, Мартинес 2016 и други), који се односе на чињеницу да је адолесцентима важно да припадају одређеној друштвеној групи са чијим члановима негују разумевање. У том смислу, ученици и посету Институту Сервантес у Београду посматрају као вид друштвене интеракције (примера ради, в. 4.4.6, 4.4.2, 4.4.5.), а не увиђају примарну функцију ове наставне активности да се приближе хиспанским народима и културама. Односно, адолесцентима је важнији друштвени карактер те посете, тј. време које су провели у друштву својих вршњака.

Од стратешких понашања у циљу меморисања информације, резултати наше анализе показују да ученици употребљавају стратегију понављања информације (в. Батокљун 4.4.1.), повезивање нове речи са сликом (в. Пупавац 4.4.6.), визуелизације нове лексичке јединице (в. Кос 4.4.5.), семантичко мапирање (в. 4.4.3.), груписање јединица према

семантичкој вредности (в. Зеба 4.4.4.), хватање бележака (в. Зеба 4.4.4.), присећања неких од знакова који могу да буду од помоћи да се одређена реч призове у памћење (в. Зеба 4.4.4.). Два ученика, тачније Пупавац (в. 4.4.6.) и Зеба (в. 4.4.4.), употребила су и стратегију физичког одговора, тј. информацију су призвали у сећање захваљујући одређеним покретима и различитим радњама. Подсећамо на сликовити пример случаја Зебе (в. 4.4.4.) који је са успехом осталим члановима групе објаснио значење шп. јединице *cuerno* (срп. *рог*, музички инструмент) тако што им је показао рукама место на глави где се рогови код животиња налазе, као и њихов уобичајени облик, а затим и произвео звук налик оном какав би настао дувањем у овај инструмент.

Поред тога, потврдили смо и да ученици упражњавају метакогнитивне стратегије сматрајући их важним елементом у постизању веће ефикасности у учењу. У том смислу, битни су им добра организација и управљање временом, самоохрабривање и разговор са вршњацима о различитим искуствима у учењу, а ова понашање уочавамо код Коса (в. 4.4.5.), Славуја (в. 4.4.8) и Сенице (в. 4.4.7.).

Евалуацијом појединачних случајева ученика о њиховим стратешким понашањима, а у контексту ужег предмета овог истраживања, истичемо понашање када ученици настоје да анализирају и организују своја знања о познатим лексичким јединицама, односно да се когнитивно ангажују да препознају и употребе формуле и обрасце у новим језичким ситуацијама. Другим речима, када разматрају облик речи (врсту, корен, афиксе), а затим, најчешће у односу на језик инструкције датог образовног контекста, а понекада и у односу на матерње језике, трагају за сличностима у структури речи и износе своје претпоставке. Овај тип стратешког понашања налазимо код већине ученика (примера ради, в. Гугутка 4.4.3, Врабац 4.4.2, Батокљун 4.4.1.). Међутим, како је већ раније наглашено, неуспело изведени облици су кључни у овом истраживању јер нам указују да свесно покушавају да пронађу одговарајуће формуле. Пример неуспелог покушаја Црвендаћа (в. 4.4.9.) *cantación*, од глагола *cantar* (срп. *певати*), уместо *canción* (срп. *песма*) приближан је облик који се дуго задржао у Црвендаћевој употреби, тј. прерастао је у фосилизовану грешку (према нашем тумачењу, узрок је ограничен унос информација од стране овог ученика), на шта су му, такође, и ученици скретали пажњу. На крају школске године, Црвендаћ је најзад усвојио правилан облик, што је прокоментарисао у Интервјуу:

I remember I made *cantación* from *cantar*.
(срп. Сећам се да сам направио *cantación* од *cantar*).

Поред ове когнитивне стратегије, издвојили бисмо и стратегију компензације која је често присутна код ученика, а битна за предмет овог истраживања. Анализом смо уочили да су ученици склони да се ослањају на одређене показатеље, који могу бити како лингвистички, тако и нелингвистички, а намера им је да превазиђу ограничено познавања шпанског језика. Премда се овакво понашање у лингвистичкој теорији уобичајено своди на облик стратегије компензације (Оксфорд 1990: 47-51), у њему примећујемо и елементе когнитивне стратегије, наиме, ученици улажу ментални напор да пронеђу аналогне облике у језицима. Исто тако, у том понашању примећујемо и реакције које су карактеристичне за комуникативне стратегије јер ученици настоје да премосте недовољно познавање новог језика, односно да одрже комуникацију. Овакво понашање препознајемо по потенцирању познатих тема и у покушајима проналажења аналогних облика, чиме објашњавамо апроксимативне формулације у одговорима ученика. Евидентни пример оваквог понашања

налазимо у случају Врапца (в.4.4.2.), тачније у оквиру оралног испита (в. Слика 5. *Tabaquenismo*). Да подсетимо, реч је о завршном испиту од којег Врапцу зависи закључна оцена из овог наставног предмета. Како је овај вишејезични ученик свестан да поседује ограничено знање шпанског, он усмерава све своје расположиве снаге у правцу амортизације недовољног познавања језика, комуникација не сме бити прекинута...

Елементе комуникативне стратегије налазимо, такође, и у понашањима ученика када стратешки бирају из свог језичког репертоара елементе који су им потребни да би обавили ефикасну комуникацију, стога унутар исте реченице прекључују елементе енглеског и шпанског. Подсећамо на забележену занимљиву ситуацију са часа када Зеба (в. поглавље 4.4.4.) употребљава различите језичке кодове из свог репертоара. Наиме, прво разговара са наставницом на српском, а онда са Врапцем на руском, а када му Врабац буде очима показао на наставницу, он ће је упитати:

We have finished, ¿sí?
(срп. *Завршили смо, зар не?*).

Овакво Зебино понашање тумачимо његовом намером да успостави однос припадности, прво са наставницом, затим са одређеним учеником, а онда и са целом групом. Ипак, битнији закључак до којег долазимо, а који се тиче предмета овог истраживања, јесте да у понашању Зебе налазимо доказ о способности вишејезичног ученика да из свог језичког репертоара стратешки изврши селекцију потребних елемената за ефикасну комуникацију.

Када је реч о централној стратегији овог истраживања, тј. стратегији абдуктивног резонувања, ово стратешко понашање срећемо у ситуацијама када ученици предузимају извесне процедуре и радње које рефлектују механизам когнитивног ангажовања ученика у препознавању значења јединица или формирању облика, тј. када улажу изванредан труд како би на бази свог целокупног лингвистичког репертоара ублажили ограничено познавања новог језика. У оквиру датог формалног образовног контекста (који уважава све језике којима се ученици служе у комуникацији), долазимо до практичног остварења циља овог истраживања. Наиме, потврђујемо постављену општу хипотезу (в. 1.3.) да је у *мултилингвалној формалној средини, у којој се примењује приступ трансјезичке комуникативне активности, комуникација могућа и у случају када се срећемо са непознатим језичким садржајем*. Другим речима, афирмација наше претпоставке огледа се у реакцијама вишејезичних ученика који у контакту са непознатом информацијом покрећу цео свој језички репертоар и прво примећују онај део новог садржаја који има сличности са њима познатим садржајима. Да подсетимо (в. 2.2.6.), о овом типу стратешког понашања, између осталих, истраживао је Бертеле (2011) и назвао га међујезичком абдукцијом, што је, управо, предмет нашег истраживања. Такво понашање тумачимо као вид компензацијско-комуникативне стратегије која прераста у когнитивну, прецизније у абдуктивну стратегију. На овом месту је потребно да подсетимо на тврдње више истраживача (Сенос 2003, Каминс 2000, Бертеле 2011 и други, в. поглавље 2.2.5.), да вишејезични говорници, као што су ученици циљне групе овог истраживања, поседују когнитивну предност у учењу новог језика. Конкретно, анализа језичких реакција ученика потврђује тврдње ових истраживача да плурилингвали поседују менталну способност анализе елемената познатих језика и новог језика, односно, да лакше приступају преиспитивању новог језика и организацији својих знања о познатим лексичким јединицама у новим језичким ситуацијама од монолингвала.

Овакво понашање ученика циљне групе заправо је њихова способност да употребе абдуктивну стратегију у учењу.

У овом раду већ у више наврата изнели смо чињеницу о немогућности да дефинишемо метод којим бисмо међу сакупљеним материјалом прецизно раздвојили тачно погођене лексичке јединице од оних које су раније усвојене (в. 4.4.3. или 4.5.). Једини поуздани начин да тврдимо да је реч о тачном нагађању јесте у случају када ученик образложи поступак који га је довео до тачног закључка. Такав пример налазимо у оквиру једног од записа у Дневнику наставне праксе када Батокљун (в. 4.1.) објашњава механизам свог размишљања у нагађању значења шпанске јединице *danza*.

I assumed immediately that *danza* and *dance* are similar because Spanish *z* and English *c* are pronounced similarly. I know similar words as English *terrace* /'terəs/ and Spanish *terrazo* /terraθa/...and German *Tanzen* also has the same *z*... it is possible to have both German and Spanish...

(срп. Одмах сам претпоставио да су *danza* и *dance* сличне речи зато што се шпанско *z* и енглеско *c* слично изговарају. Познајем сличне речи као што је енгл. *terrace* /'terəs/ и шп. *terrazo* /terraθa/... и немачки *Tanzen* такође има *z*... могуће је да га има и у немачком и у шпанском.)

Заправо, из разлога што не постоји метод којим можемо да раздвојимо тачно погођене лексичке јединице од оних које су ученици раније усвојили, кључним делом истраживачког материјала схватамо онај његов део који представља израз неуспелих покушаја нагађања ученика. Другим речима, у овом истраживању, апроксимативни или нетачни облици доказују да ученици употребљавају абдуктивни начин размишљања. Будући да су сви наши испитаници показали да користе овај вид размишљања, на овом месту излажемо по један пример за сваки појединачан случај ученика: Батокљун (в. 4.4.1.) нагађа за шп. идиом *La guerra civil* (срп. *Шпански грађански рат*) да је енгл. *Cold War* (срп. *Хладни рат*); Врабац (в. 4.4.2.) формира приближан облик *tabaquenismo* (за шп. *tabaquismo*, срп. *конзумирање дувана*); Гугутка (в. 4.4.3.) у реченице *Mi mamá es pescataria* (срп. *Моја мама је пексетаријанац*), уместо шп. *pescatariana*, прави трансфер из енглеске речи *pescatarian*; Зеба (в. 4.4.4.) приближно изводи облик *amarante* од шп. глагола *amar* (уместо шп. *amante*, српски еквивалент је *љубавник*); Кос (в. 4.4.5.) се прекључује на матерњи језик и за енгл. јединицу *exit* наводи фр. *sortie*; Пупавац (в. 4.4.6) погрешно нагађа да шп. *besos* (срп. *пољупци*) има вредност енгл. *all the best* (срп. *све најбоље*); Сеница (в. 4.4.7) изводи приближан облик *mentirar* уместо *mentir* (срп. *лагати*) од шп. *mentira* (срп. *лаж*); Славуј (в. 4.4.8.) прави занимљив приближни облик *paraña* за шп. *paranja* (срп. *поморанџа*) који верујемо да учениковим покушајем да призове у памћење јединицу коју је негде раније сусрео; Црвендаћ (в. 4.4.9.) нагађа погрешно на основу контекста да шп. јединици *mediodia* (срп. *поноћ*) има значење енгл. *melodie* (срп. *мелодија*).

Анализом механизма абдуктивног резонувања ученика циљне групе, дошли смо до извесног налаза, који следи у наставку, а који тумачимо као симболичан допринос теорији о односу интуиције и рационалног размишљања коју је поставио Канеман (2011). Наиме, посматрајући како ученици расуђују, установили смо да приликом доношења одлуке они примењују оба система размишљања, како брзи систем интуитивног размишљања, тако и спори, рационални систем размишљања. Ако упоредимо заступљеност оба ова система код ученика циљне групе, увиђамо чешће присуство система брзог размишљања, а могуће објашњење за мању заступљеност система спорог размишљања налазимо у две чињенице.

На првом месту, спори систем је захтевнији јер изискује извесни труд у анализи правила која се познају, а онда и ментални напор да би се извео закључак. Насупрот томе, брзи систем је лакши, представља спонтану реакцију. Притом, не треба заборавити, да је временски оквир у који је смештено ово истраживање ограниченог карактера, што верујемо да је могући узрок недовољног развоја њиховог спорог система размишљања. У супротном, да су имали довољно времена да развију спори систем размишљања, могуће је да би имали више успеха размишљајући на рационални начин.

На крају, сакупљени материјал који смо квалификовали као абдуктивно резоновање потврђује истраживачку хипотезу у овом раду (в. 1.3.) која гласи: *наставни процес који се базира на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији, односно, настава која уважава потенцијал трансјезичке комуникативне активности, подстиче развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције и покреће ученике на абдуктивни начин размишљања, односно наводи ученике да се ангажују у активирању својих вишејезичких и вишекултурних репертоара*. Другачије формулисано, сви ученици циљне групе овог истраживања, у коме се негују принципи трансјезичке комуникације, показали су способност да се ослоне на своја претходна знања и да употребе абдуктивну стратегију у учењу. Да поновимо, анализа појединачних случајева ученика указује на присуство овог типа стратешког понашања код сваког од њих. У исто време, употребљавајући овај тип стратешког понашања, ученици су испољили својеврсну особеност у понашању која, према нашем уверењу, представља најважнији резултат овог истраживања. Тачније, резултати истраживања показују да присуство абдуктивне стратегија у учењу имплицира слободне и спонтане реакције ученика, као и критички и креативни приступ свим знањима и искуствима. Довољно је да подсетимо на Врпчев завршни усмени испит (в. Слика 6) када овај ученик критички и креативно приступа свим својим знањима и искуствима. У истом смислу, волели бисмо да скренемо пажњу и на оригиналан и слободан рад Пупавца (в. Слика 7) у коме он стратешки врши одабир елемента који су му потребни за ефикасну комуникацију, али и на све остале креативне формулације којих је прегршт у овом раду. Стога, можемо да закључимо да су плурилингвални ученици циљне групе овог истраживања на добром развојном путу да постану психички снажне личности, односно да изграде самопоуздање и учврсте осећај сопствене вредности.

5.3. Дискусија о резултатима тестирања циљне и контролне групе

Пре него што направимо осврт на резултате тестирања циљне и контролне групе, желимо да подсетимо (в. 3.4.) да у овом раду негујемо уверење о комплементарности различитих методолошких приступа у истраживању (Штраус и Корбин 1998: 34), односно да сматрамо да су различити облици истраживања важна критичка перспектива обухватнијег сагледавања предмета који се испитује. Стога смо, у одређеном сегменту истраживачког поступка, поред метода студије случаја, применили и квантитативни приступ, односно описни статистички метод у обради података (в. одељак 3.5.). Резултате које смо добили применом овог метода разумемо као допуну резултата добијених квалитативним истраживачким поступком.

Као што је већ речено у уводном делу (в. 1.2.), један од истраживачких циљева овог рада јесте доказивање хипотезе да *ученици који су обучени да примене абдуктивну стратегију показују боље резултате у учењу од ученика који нису обучени*. Зато смо, поред циљне, формирали и контролну групу овог истраживања и дефинисали кључну разлика

између њих. Наиме, на ученике циљне групе извршили смо утицај о примени абдуктивне стратегије у учењу, док је та обука код ученика контролне групе изостала. Тачније, за ученике циљне групе осмислили смо план активности усмерених ка развијању когнитивне способности закључивања (која се базира на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији), а тај план укључили у редовни наставни програм предмета шпански језик за ученике десетог разреда (в. Прилог 8.5.). Потом је уследило тестирање, и то у два наврата. Први пут, на почетку семестра дефинисаног за оквир овог истраживања, односно пре него што су ученици циљне групе имали обуку, а други пут, на крају датог семестра, пошто је завршена обука о овом виду размишљања. Још једном износимо да су инструмент тестирања две листе изолованих речи, тј. предтест и пост-тест (в. 3.5. и Прилог 5), а свака листа је подељена на два сегмента. У првом ученици имају задатак да преведу јединице са шпанског на енглески, а у другом, обрнуто, са енглеског на шпански. На овај корак смо се одлучили како бисмо проверили да ли постоји разлика у рецептивном и продуктивном лексикону ученика.

Одговоре добијене тестирањима разврстали смо на три категорије: *тачан одговор*, *нетачан одговор* и *одсуство одговора*. Нумеричком обрадом одговора у овим категоријама дошли смо до одређених резултата које износимо у наставку.

Поређењем резултата предтеста и пост-теста циљне групе у категорији *тачан одговор* уочили смо да су ученици остварили напредак у развоју језичких вештина, како у оквиру рецептивних активности, тако и продуктивних (рецептивне су веће за 4,2%, а продуктивних за 4,9%, в. Графикон 1). Притом смо запазили да је овај развој језичких вештина циљне групе у складу са резултатима које смо добили анализом појединачних случајева ученика. Наиме, код сваког ученика циљне групе евидентирали смо присуство абдуктивног начина резонувања, што смо документовали примерима у претходном одељку 6.2, сходно томе, можемо да закључимо да примена абдуктивне стратегије има позитиван ефекат на процес учења.

Истовремено, и код ученика контролне групе забележили смо напредак у развоју језичких вештина. Међутим, њихов напредак је нешто мањи него у циљној групи (в. Графикон 2). Тачније, на основу поређења резултата добијених сабирањем *тачних одговора* циљне групе у пост-тесту са резултатима контролне групе у пост-тесту (в. упоредно Графикон 1 и Графикон 2), долазимо до закључка да су ученици циљне групе остварили бољи резултат за 1,8% у рецептивним активностима, односно 3,4% у продуктивним. На основу оваквог резултата можемо да потврдимо специфичну хипотезу да *ученици који су обучени да примене абдуктивну стратегију показују боље резултате у учењу од ученика који нису обучени*. У контексту оваквог налаза, надовезујемо нашу препоруку за стручне тимове који одлучују о садржају наставног предмета страни језик да размотре могућност укључивања обуке о употреби абдуктивне стратегије будући да, према Дерњеју (2005: 196), инструкције о стратегијама представљају корисну алатку за свесно учење и отварају простор за аутономију и саморегулацију ученика, а резултати овог истраживања указују да има позитиван утицај на развој језичких вештина ученика.

У исто време, анализирајући резултате тестирања, уочили смо одговоре ученика које повезујемо са њиховим познавањем културе на том језику, тј. да је у учењу новог језика важно укључити и елементе културе на том језику. Да подсетимо, на питање у предтесту (в. Табела 13) о значењу шп. јединице *feliz* сви ученици су тачно одговорили енгл. *happy*, вероватно захваљујући популарности шпанског идиома *Feliz Navidad*, срп. *Срећан Божић*. С друге стране, анализа појединачних случајева, примера ради Славуја (в. 4.4.8.), такође

указује да је у учењу новог језика важно укључити елементе културе на том језику. Запис из Интервјуа сведочи да Славуј поседује развијену свест о мотивационом ефекту културних садржаја на учење језика када нам овај ученик објашњава:

When I was researching for some project and I found out interesting facts about Spanish language... *el ceceo* de Spanish king that become a part of the Spanish language... those little interesting facts motivate me to learn and invest.

(срп. Када сам радио истраживање за један пројекат и сазнао неке занимљивости о шпанском језику... *el ceceo* шпанског краља који је постао саставни део шпанског језика... те мале и занимљиве ствари мотивишу ме да учим и истражујем.)

Истовремено, а на основу налаза претходних истраживача (Савет Европе 2001), као и нашег практичног искуства, негујемо уверење да познавање елемената културе језика који се учи могу код ученика да пробуде занимање за процес учења, као и да подстакну ефикасније меморисање информације. У том смислу, верујемо да је активност 3 у наставној јединици 1 (в. Прилог 8.5.), тј. упознавање ученика са животом и делом мексичке уметнице Фриде Кало, остварила позитиван ефекат у мотивацији да истражују и стичу нова знања, не само овог ученика, већ и свих осталих чланова групе.

Након анализе *тачних одговора*, прелазимо на анализу *нетачаних одговора*, а ову категорију сматрамо кључном за предмет овог истраживања. Више је закључака које у том контексту можемо да изнесемо.

Прво, категорија *нетачан одговор* потврђује значај матерњег језика у језичком трансферу и, уопште, у учењу новог језика. Очигледан пример налазимо у одговору ученика канадског порекла (в. Кос 4.4.5.) који за енгл. јединицу *exit*³⁴ наводи фр. облик *sortie*. Нема сумње да је Кос свестан чињенице о лексичкој сличности француских и шпанских јединица јер каже:

Most of the time the words were very similar to French, because like French, Spanish is from Latin (...).

(срп. У већини случајева речи су биле врло сличне француским јер, као француски, и шпански води порекло од латинског (...)).

Имајући на уму ово Косово објашњење (в. Кос 4.4.5.), било нам је јасно да он с лакоћом изводи закључак да је шп. јединица *espíritu* на основу фр. *esprit*, односно енгл. *spirit* (срп. *дух*). Међутим, овај пример нас је упутио да размотримо и испољавање утицаја језика наставе код овог ученика, што нам је потврдио и пример из предтеста када је Кос неуспело одговорио да је енгл. јединица *seduce* (срп. *завести*) једнака шпанској *sucedder* (срп. *decumise*).

На овом месту је потребно да истакнемо да је категорија *нетачан одговор* присутна и у резултатима анализа појединачних случајева ученика, са разликом што их квалификујемо као облик нетачног нагађања или облик делимичног приближавања тачном одговору. У смислу да у обема анализама, како појединачних случајева, тако резултата тестирања циљне и контролне групе, нетачни одговори претпостављају доказ да вишејезични ученици улажу ментални напор да превазиђу недовољно познавање новог

³⁴ Истраживач је касно увидео да је омашком поновио енгл. јединицу *exit* из предтеста у пост-тесту (в. Додатак 8.5. Листе препознавања речи).

језика тако што обједињују различите димензије својих знања, искустава и когнитивних капацитета у циљу изношења закључка о непознатом садржају. Другим речима, нетачни одговори које смо добили применом метода студије случаја и описне статистике сведоче да се ученици ослањају на абдуктивни начин резонувања.

Даљом анализом *нетачаних одговора*, односно нумеричким поређењем резултата за обе групе у предтесту, установили смо да је њихов учинак уравнотежен. Међутим, резултат у пост-тесту показује да је контролна група надмашила циљну по броју нетачних одговора. Наиме, ученици контролне групе имају за 7% већи број нетачних одговора у рецептивним активностима, односно за 0,5% у продуктивним активностима. Овај већи број нетачних одговора ученика контролне групе у пост-тест, односно, лошији резултат ученика циљне групе у давању нетачних одговора у пост-тесту, сматрамо последицом бољег постигнућа ученика циљне групе у давању тачних одговора. Другим речима, већа ефикасност ученика циљне групе у давању тачних одговора одразила се на смањење броја њихових погрешних одговора, због чега ређе наилазимо на примере њихових нетачних или приближних одговора. У сваком случају, налаз о бољем укупном учинку циљне групе у пост-тесту наводи нас да поновимо закључак са почетка овог одељка, да примена абдуктивне стратегије има позитиван ефекат на развијање језичких вештина код ученика.

Следи представљање резултата добијених анализом категорије *одсуство одговора*. Приметно је да ученици обе групе често оклевају да дају одговор ако нису сигурни у његову тачност. Међутим, нумеричка вредност ове категорије одговора добијених предтестирањем опада у пост-тесту код ученика обе групе у продуктивним активностима (в. Графикон 1 и Графикон 2). Да будемо прецизнији, вредност ове категорије у циљној групи значајније пада у пост-тестирању, конкретно спушта се са 17,2% на 10,8%. На основу ових резултата можемо да закључимо о кључном увиду овог дела истраживања. Наиме, чињеница да деветоро ученика циљне групе овог истраживања оставља мање празних одговора у пост-тесту указује да се ученици усуђују да погреше, тј. да имају већу слободу да ризикују захваљујући одговарајућем образовном моделу примењеном у овом истраживању.

Овде треба додати да смо анализом резултата тестирања ученика уочили и њихову способност да препознају когнате. До истоветног запажања смо дошли и анализом појединачних случајева ученика (в. 4.5. и 6.2.). Исто тако смо сазнали да не владају облицима лажних когната. Сетимо се да је већина њих у пост-тесту нетачно одговорила да је шп. *recordar* (срп. *сећати се*) једнак енгл. јединици *record* (срп. *снимити*). До идентичног закључка смо дошли и анализом појединачних случајева, нпр. Црвендаћа (в. 4.4.9.) који не познаје лажни шп. когнат *carpeta* јер наводи енгл. *carpet* (срп. *менух*) уместо *folder* (срп. *фасцикла*). Због тога, још једном износимо наш предлог да се овој области, у неким даљим инструкцијама, посвети више пажње како би ученици овладали лажним облицима когната у енглеском и шпанском.

Даљом анализом резултата тестирања циљне и контролне групе дошли смо до одређених налаза који нису директно у вези са предметом овог истраживања, али јесу битни за унапређење наставног процеса предмета шпански језик у датом образовном контексту. Наиме, обе групе ученика показале су бољи резултат у језичкој рецепцији него у језичкој продукцији (в. Графикон 3 и Графикон 4), чиме смо потврдиле ранија истраживања да су рецептивно учење и употреба лакши него продуктивни (Грифин 1992), односно да се задаци усмерени на рецептивну димензију вокабулара решавају брже и успешније (Варинг 1997). Другим речима, да је природа нашег знања таква да је наш рецептивни лексикон већи од оног који активно користимо (Кристал 2010: 125). Међутим, упркос овој чињеници,

сматрамо да је пажљивим планирањем процеса наставе и учења, односно предузимањем извесних интервенција у наставном плану и програму за предмет шпански језик, могуће извршити не само утицај на обим развијености и усаглашености рецептивног и продуктивног вокабулара ученика, већ и на развој њиховог целокупног лексичког знања.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У фокусу нашег истраживања налази се развој лексичке компетенције деветоро ученика шпанског језика у формалном вишекултурном образовном контексту. Специфичност ученика се огледа у њиховом наглашеном плурилингвалном и мултикултурном профилу што, уједно, представља и основу за наша разматрања јер претпостављамо да је у мултилингвалној формалној средини, у којој се примењује приступ трансјезичке комуникативне активности, комуникација могућа и у случају када се срећемо са непознатим језичким садржајем.

У намери да дубље и садржајније проникнемо у разумевање феномена, определили смо се за квалитативни партиципативни приступ истраживању, а примењени метод анализе је студија случаја. Исто тако, верујући да различити облици истраживања представљају важне критичке перспективе у сагледавању посматраног феномена, у обради одређеног дела сакупљеног материјала, приступили смо и поступку квантитативно-квалитативне евалуације, конкретније описно статистичком методу анализе података.

У овом раду, темама од значаја за истраживање бавили смо се из интердисциплинарне перспективе. Поред доминирајуће формално лингвистичке перспективе, феномене такође посматрамо из психолошке перспективе, перспективе теорије о настави и учењу језика, хиспанистике, а у намери да их боље представимо и објаснимо.

Одлучујући фактор у опредељењу за тему овог истраживања је чињеница да је истраживач у овом раду уједно и наставник страног језика у датој школи. Захваљујући томе, олакшано јој је да на систематичан начин, плански и у континуитету, посматра развој својих ученика. Заправо, да уочи извесна понашања која су специфична за контекст овог истраживања, да формулише принципе који се базирају на тим феноменима и, напослетку, да препоручи могуће перспективе за развој процеса наставе и учења. Прва карактеристика са којом смо се сусрели јесте чињеница да је учioniца страног језика у интернационалној школи облик мултикултурног динамичког простора који помаже плурилингвалним ученицима да превазиђу проблем новог језика. Тачније, запазили смо да **амбијент мултикултурне динамичке учioniце подстиче код плурилингвалних ученика испољавање когнитивне способности да на бази свеукупних знања и претходних искустава наслуте могуће решење о непознатој информацији.** Односно, учили смо да овакав простор стимулише ученика да испољи способност абдуктивног резоновања, што је и најужи предмет нашег интересовања, односно његов основни циљ.

На опредељење за тему овог рада такође су утицали и токови у европској језичкој политици. Наиме, истраживач/ наставник негује уверење да је лингвистичка разноликост нашег света културна тековина коју треба заштитити и развијати, те она, већ на прагу учioniце вишејезичних и вишекултурних ученика, проналази извесну корелацију, тј. уочава **поклапање одређених карактеристика елемената образовног контекста овог истраживања са идејама које промовише европска образовна политика и њене институције** (Европска комисија 2004). Као прво, пажњу нам скреће феномен вишејезичности. Наиме, исто као што образовна политика Европске комисије садржи појам вишејезичности (описује вишејезичног појединца који је способан да разуме и комуницира на различитим језицима и у различите сврхе), исто тако и у испитаном образовном контексту срећемо ученике који имају развијену плурилингвалну компетенцију. Затим, ако упоредимо циљеве политике Европске комисије са циљевима наставе страног језика у датом

образовном систему, увиђамо да су они готово идентични. Европска политика за циљ има стварање плурилингвалних појединаца (пored матерњег познавање још два страна језика), док је у датој школи циљ дефинисан у плану и програму за страни језик и представља формирање плурилингвалних ученика (који ће, осим матерњим и званичним језиком формалног контекста, владати и циљним језиком као страном). Следећа заједничка особина образовне политике Европе и наставног програма истраживаног образовног контекста јесте залагање да се познавање језика не одваја од културног контекста. Тачније, ради се о тенденцији ка плурикултурности, али и интеркултурности, што појединцу, односно ученику, помаже да изгради однос поштовања, разумевања, равноправности и толеранције у односу на лингвистичку и културну разноврсност околине. Поред тога, увиђамо и аналогију у концепту о важности неговања матерњег језика као личног идентификационог фактора. Са додатком, да у контексту овог истраживања, наглашавамо да матерњи језик, такође, има и важну улогу у учењу страног језика, што закључујемо на основу нашег претходног и практичног искуства стеченог у овом раду, али и ослањајући се на резултате других истраживача (Ладо 1957, Кордер 1978, Гас и Селинкер 1983, Елис 1994, Свон 1997, Рингбома 2007, Ортега 2009 и многи други).

Када је реч о ученицима циљне групе, издвајамо две заједничке особине које су од релевантног утицаја на исход овог истраживања. Прва је да су сви ученици **плурилингвали, тј. вишејезични говорници.**

У контексту познавања различитих језичких система, посебно желимо да скренемо пажњу на језик овог рада. Дакле, осим што је једном ученику матерњи језик, **српски** познаје још четворо њих захваљујући чињеници да је то језик локалне заједнице. Будући да немамо доказе да су ови ученици српски учили у некој образовној установи, наше истраживање потврђује налазе претходних истраживача да изложеност језику и његовој друштвеној средини у реалним животним ситуацијама резултира његовим познавањем.

Поред вишејезичности, наредна заједничка особина испитаних ученика, коју такође истичемо, јесте да припадају истом развојном животном добу, тј. **адолесценцији**. У том погледу, с једне стране, потврђујемо да се ради о веома осетљивом и бурном животном периоду који, између осталог, утиче и на језичке реакције. С друге, учвршћујемо наше дубоко уверење, могуће и најбитније, да наставник треба да понесе одговорност да помогне овим младим људима да преброде турбуленције које носи ово животно доба.

Осим општег, ово истраживање има и специфичан циљ да испита да ли покретање менталног механизма абдуктивног резоновања даје ефикасне резултате у учењу страног језика. Да бисмо испитали примену овог когнитивног механизма у учењу вокабулара шпанског језика код вишејезичних ученика у мултикултурном контексту, издвојили смо неколико истраживачких целина које су нас надаље усмериле у обради података и тумачењу добијених резултата.

Најпре издвајамо **образовни контекст**. Интернационална школа у Београду је вишекултурна образовна институција која негује идеју о интеркултурном образовању и интеркултурном васпитању. Принципи које следи у односу на програмски оквир језичког образовања налазе се у складу са принципима динамичког плурилингвистичког образовања (према Гарсија и Клајфген 2010).

О питањима у вези са **примењеним планом и програмом предмета шпански језик** у оквиру овог образовног контекста, издвајамо одговоре у односу на приступ трансјезичке комуникације у настави и учењу, одабир тема у наставним јединицама, примењене

активности и задатке, заступљен облик рада, ставове о учењу шпанског, мотивацију и стратегије у учењу.

Трансјезичка комуникација. Педагошка пракса која подразумева коегзистенцију више језика и култура које ученици користе у комуникацији, тј. трансјезичка комуникација, у складу је са природом, садржајем и специфичностима истраженог формалног контекста због чега смо принципе овог наставног приступа применили у нашем раду. У контексту анализе појединачних случајева деветоро ученика и, уопште, развоја групе у целини, у мултикултурној формалној средини у којој се уважавају сви језици које ученици користе у комуникацији, добили смо неколико одговора о ефектима примене ове комуникативне праксе у настави и учењу, од којих издвајамо:

1. Трансјезичка комуникација поседује потенцијал да буде норма у мултикултурним заједницама.
2. Аспект ефикасности ове комуникативне праксе огледа се у подстицању свих ученика на активно учешће, она је делотворна у организацији наставе у одељењу које је академски неуједначено.
3. Трансјезичка комуникативна активност развија когнитивне стратегије учења, односно унапређује креативност и критичко размишљање. Присуство креативности и критичког размишљања представљају значајне менталне вештине које доприносе конструктивном развоју и изградњи знања.
4. Креативност и критичко размишљање подразумева присуство осећања сигурности да ученици спонтано одреагују, односно да се из језичког репертоара изаберу потребни елементи за ефикасну комуникацију. Овакво стратешко понашање није ништа друго до употреба абдуктивне стратегије у учењу. Дакле, када се ученик сретне са новим садржајем, он или користи своје претходно стечено знање тог језика, или тражи сличност са својим матерњим или, пак, неким другим страним језиком, односно покушава себи да објасни непознату информацију. Оваквим тумачењем постижемо специфичан циљ нашег истраживања. Закључујемо да покретање когнитивне вештине абдуктивног резонувања претпоставља да ученици елборирају своја искуства у познавању више језика, што, надаље, резултира комплеснијим разумевањем новог садржаја, самим тим, и развоју знања.
5. Захваљујући контакту више језика, трансјезичка комуникативна активност, такође, омогућава ученику да активира своју метајезичку свест, односно комуникативну осетљивост. Ученици размишљају о употребама језика, о његовим формалним карактеристикама, анализирају и организују своја знања о познатим лексичким јединицама, манипулишу језичким структурним елементима и сл, активно учествују у сопственом учењу.
6. Трансјезичка комуникативна пракса омогућава неговање позитивног осећања припадности једној друштвеној средини. Сматрамо да је присуство оваквог осећања предуслов за ученикову отвореност у комуникацији и, уопште, за развијање интеракције са осталим члановима групе, односно за напредовање у учењу новог језика.
7. Овај вид комуникативне праксе негује матерњи језик на коме се базира учење новог језика.
8. Могуће најважнији закључак до којег смо дошли, а за који верујемо да је од пресудне важности за квалитетну наставу и учење, јесте да трансјезичка

комуникативна пракса има потенцијал да релаксира ове процесе и подстакне развој друштвених стратегија код ученика. Добијени резултати говоре у прилог интерактивне и живе учионице, сигурног амбијента са ублаженим разликама по питању нивоа знања или неких других особина, спонтане комуникације и слободне интеракције. Ученици и наставник се у оваквом окружењу осећају добро, а с упориштем на област социјалне психологије, која подразумева важност контекста наставе и учења за ефикасност ових процеса, формулишемо принцип да су позитивна осећања, слобода и сигурност велика покретачка снага да се ученици развијају и остваре напредак.

9. Позитивна осећања су услов да се код ученика испољи механизам брзог система размишљања (Канеман 2011), односно механизам интуитивног закључивања (Тагард 2006), елементи на којима се заснива механизам абдуктивног начина размишљања. У складу са овим принципом, закључујемо да приступ трансјезичке комуникативне активности доприноси развоју стратегије абдуктивног закључивања, прецизније да доприноси стварању оригиналних реакција ученика.
10. Коначно, сматрамо да су трансјезичка комуникација и стратегија абдуктивног резонувања два комплементарна фактора у процесима наставе и учења новог језика. С једне стране, трансјезичка комуникација претпоставља уважавање свих језика присутних у мултикултурној учионици, док, с друге, примена абдуктивне стратегије значи систематско, проиљиво и оригинално повезивање лингвистичких, културних, друштвених и, било којих других, димензија третиране информације. Произилази да методолошки приступ трансјезичке комуникације води ка развијању способности да ученик управља својим учењем, односно принципу на коме се заснива савремена лингвистичка теорија о језичком усвајању - да ученик буде когнитивно, емоционално и понашајно активни учесник у сопственом процесу учења. У том процесу наставник себе не посматра као језички ауторитет, што је традиционално био случај, већ постаје модератор и ствара прилике за употребу језика.

Теме наставних јединица. Области музика и међуљудски односи су подстицајне теме у раду са адолесцентима.

Наставне активности и задаци постигли су истраживачки задатак у развоју абдуктивног начина размишљања код ученика. Наиме, свих девет ученика циљне групе користе абдуктивну стратегију. Осим тога, потврђују и да се стратегије у учењу могу научити.

Облик рада. Најефикаснији облик рада у случају адолесцената је групни рад, односно рад у паровима. Такође, што обухвата и друге узрасте ученика, рад у групи и пару, претпоставља и подржавање комплексних језичких знања присутних у учионици, а не искључиво учење и развој циљног језика.

У закључним разматрањима о **појединачним случајевима деветоро ученика** износимо њихове ставове према шпанском језику, мотивацији у учењу и стратешким понашањима.

Став према шпанском језику. Од деветоро ученика, само један ученика заузима негативан став. Сматрамо да је узрок чињеница да му је учење наметнуто споља.

Мотивација. Позитиван став повратно утиче на исход учења и делује као мотивација. Овим закључком потврдили смо резултате претходних истраживача (Гарднер 2001, Рот 2003, Елис 1994 и други) и стекли бољи увид у чињеницу да се остварене добре оцене испољавају као когнитивни вид мотивације који се рефлектује на присуство пријатног осећање и, уопште, осећање задовољства услед постигнутог резултата. Међутим, иако верујемо да позитивни став делује као мотив, ипак, на основу случаја ученика који се негативно изјаснио о конкретним употребама циљног језика (в. Батокљун 4.4.1.), изградили смо уверење да се ова два концепта међусобно не искључују. Односно, утврдили смо да одсуство позитивног става нужно не представља знак за одсуство мотивације да се ученик лично, когнитивно ангажује у учењу, чиме смо потврдили разматрања Дерњеја (1994) који посматра став у функцији друштвеног контекста и међуљудских односа, а мотивацију у функцији покретача људског понашања у појединцу.

Такође смо дошли до закључка да мотивација укључује и важност контекста наставе и учења за ефикасност ових процеса. У случају испитаних ученика, то су родитељи, вршњаци и предметни наставник.

Истовремено, код свих испитаних ученика, осим у случају ученика коме је учење наметнуто споља, забележили смо аспект мотивације као пројекцију ученика о будућој ситуацији у којој он говори циљни језик (Дерњеј 2009) и закључили да је ова Дерњејева теорија у сагласности са Селигмановом (2016) психолошком теоријом о проспекцији као предвиђању и стварању представе о нечему што тек долази.

За то време, на случају Сенице (в. 4.4.7.), потврдили смо налазе истраживача попут Дерњеја и Ота (1998), Елиса (2015), Ушиоде (2009) и других, да мотивација има динамичну, променљиву природу.

Стратегије у учењу. Ученици користе стратегије откривања и консолидације. У учвршћивању знања, најрадије употребљавају друштвене стратегије, што је у сагласности са једном од особина адолесцената, односно да је овим младим људима важно да припадају одређеној друштвеној групи са чијим члановима негују разумевање, чиме потврђујемо налазе претходних истраживача (Вотерман 1999, Стајнберг 2013, Мартинес 2016 и други).

Од стратегија у циљу меморисања информације, ученици упражњавају понављање информације, повезивање нове речи са сликом, визуелизацију нове лексичке јединице, семантичко мапирање, груписање јединица према семантичкој вредности, хватање бележака, присећања неких од знакова који могу да буду од помоћи да се одређена реч призове у памћење. Два ученика употребљавају и стратегију физичког одговора.

Метакогнитивне стратегије сматрају важним елементом у постизању веће ефикасности и зато настоје да се организују и управљају својим временом. Такође, примењују самоохрабривање и разговор са вршњацима о различитим искуствима у учењу.

У контексту предмета овог истраживања, истичемо понашање када ученици настоје да анализирају и организују своја знања о познатим лексичким јединицама, односно да се когнитивно ангажују да препознају и употребе формуле и обрасце у новим језичким ситуацијама. Тада се ослањају на историјски сродне и формално сличне речи, тј. когнате, међутим облицима лажних когната не владају. Такође потврђујемо да је контекст фактор од помоћи за разумевање значења појединих речи и текста у целини.

Поред когнитивних, ученици користе и стратегије компензације. Заправо, често се ослањају на одређене показатеље, лингвистичке или нелингвистичке, а намера им је да

превазиђу ограничено познавања шпанског језика. Премда се ово понашање у лингвистичкој теорији уобичајено своди на облик стратегије компензације (Оксфорд 1990: 47-51), у њему налазимо и елементе когнитивне стратегије. Наиме, увиђамо да ученик улаже ментални напор да пронеђе аналогне облике у језицима. Истовремено, у овом понашању примећујемо и реакције које су карактеристичне за комуникативне стратегије будући да је намера ученика да премости недовољно познавање новог језика, односно да не прекине комуникацију (ово понашање препознајемо по потенцирању познатих тема код ученика, а циљ је исти, тј. проналажење аналогних облика, чиме објашњавамо апроксимативне формулације у одговорима ученика). Исто тако, елементе комуникативне стратегије налазимо и у понашањима ученика када стратешки бирају из свог језичког репертоара елементе који су им потребни да би обавили ефикасну комуникацију, зато сведочимо примерима у којима унутар исте реченице прекључују елементе енглеског и шпанског.

Ипак, кључним налазима за предмет овог истраживања сматрамо примере који илуструју реакције вишејезичних ученика када у сусрету са непознатим садржајем покрећу цео свој језички репертоар да би превазишли недовољно познавање шпанског језика. Тада ученици прво примећују онај део новог садржаја који има сличности са њима познатим садржајима. Овакво понашање тумачимо као алтернативни вид компензацијске и комуникативне стратегије који прераста у когнитивну, прецизније у абдуктивну стратегију, што представља предмет нашег истраживања.

Анализом језичких реакција испитаних ученика потврђујемо тврдње више истраживача (Сенос 2003, Каминс 2000, Бертеле 2011 и други) да вишејезични говорници испољавају когнитивну предност у усвајању новог језика. Заправо, плурилингвали поседују менталну способност анализе елемената познатих и новог језика, а ово понашање ученика циљне групе је, заправо, њихова способност да употребе абдуктивну стратегију у учењу.

Анализом механизма абдуктивног резоновања такође смо дошли до извесног налаза који тумачимо као симболичан допринос теорији о односу интуиције и рационалног размишљања коју је поставио Канеман (2011). Наиме, установили смо да ученици приликом доношења одлуке примећују оба система размишљања, и брзи систем интуитивног размишљања, као и спори, рационални систем размишљања. Упоредивањем заступљености ова два система размишљања код ученика циљне групе, утврдили смо чешће присуство система брзог размишљања у односу на спори систем. Могуће објашњење за овакав резултат налазимо у неколико чињеница. Наиме, спори систем је захтевнији, он изискује извесни труд у анализи правила која се познају, а онда и ментални напор да би се извео закључак. Брзи систем је лакши, представља спонтану реакцију и, као такав, верујемо да је у складу са узрастом ученика. Такође сматрамо да ограничени временски карактер овог истраживања није погодовао развоју спорог система размишљања, заправо, да ученици нису имали довољно времена да развију рационални систем размишљања.

На крају, сакупљени материјал који смо квалификовали као абдуктивно резоновање потврђује истраживачку хипотезу у овом раду да наставни процес који се базира на коегзистенцији више језика и култура којима се ученици служе у комуникацији, односно, настава која уважава потенцијал трансјезичке комуникације, подстиче развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције и покреће ученике на абдуктивни начин размишљања, односно наводи ученике да се ангажују у активирању својих вишејезичних и вишекултурних репертоара. Да поновимо, сви ученици циљне групе овог истраживања, показали су способност да се ослоне на своја претходна

знања и да употребе абдуктивну стратегију. У исто време, употребљавајући овај тип стратешког понашања, ученици су испољили својеврсну особеност у понашању која, према нашем уверењу, представља најважнији резултат овог истраживања. Тачније, резултати истраживања показују да присуство абдуктивне стратегија у учењу имплицира слободне и спонтане реакције ученика, као и критички и креативни приступ свим знањима и искуствима. Стога, можемо да закључимо да су ученици циљне групе овог истраживања на добром развојном путу да постану психички снажне личности, да изграде самопоуздање и да учврсте осећај сопствене вредности.

6.1. Импликације за наставну праксу и даља истраживања

Ослањајући се на теоријске и емпиријске резултате овог истраживања, дошли смо до извесних закључака у вези са могућим импликацијама за наставну праксу. Првенствено, овим радом желимо да скренемо пажњу наставницима да буду отворени за елементе добре праксе и да, у том смислу, испробају и другачије начине рада од оних устаљених. Конкретно, да у сопственом раду примене принципе трансјезичке комуникације, која је, у нашем истраживању, показала да поседује трансформативни потенцијал за успешно остварење процеса наставе и учења. Конкретније, да покушају да организацију своје учионице у облик интегрисаног и интерактивног простора у коме се бришу границе између знаних и незнаних језика, будући да смо видели да таква средина ученике подстиче на активност, развија им осећај сигурности да слободно приступе својим језичким и другим капацитетима, односно да ефикасније уче. На наш предлог о увођењу ове комуникативне праксе у учионице, надовезујемо и препоруку о евентуалној допуни наставног плана и програма за предмет страни језик у смислу обучавања ученика да примене абдуктивну стратегију учењу. Иако је реч о малом испитани узорак, резултати у овом истраживању показују да је одговарајућим тренингом могуће извршити утицај на ученике да не тумаче своје неуспеле покушаје као недостатак знања, већ да стекну слободу и упусте се у ризиковање, тј. да критички размишљају и изнесу оригиналне закључке.

На основама могућих смерница у наставној пракси, изводимо импликације за даља истраживања. Наиме, верујемо да је ограничени временски период планиран за ово истраживање основни узрок зашто смо у извесним случајевима ученика забележили нефлексибилни став о абдуктивном начину размишљања, односно, зашто група ученика која је обучена о овом виду стратешког понашања није постигла значајније резултате у односу на оне који нису прошли обуку. Сматрамо да би у случају да је реч о редовном наставном процесу и континуираном излагању утицају о примени абдуктивне стратегије у учењу, резултат у корист обучених ученика био импресивнији. Верујемо да би тада ученици имали довољно времена да развију сигурније осећање и слободу у активирању комуникативне осетљивости, односно когнитивног механизма закључивања, и постигли боље резултате у учењу. Ово уверење базирамо на нашем професионалном и практичном искуству, те предлажемо да стратегија абдуктивног резоновања уђе у садржај програма предмета страни језик у међународним школама. Исто тако, предлажемо да се размотри могућност његовог увођења и у програме школа националног типа будући да и у овим школама сведочимо вишејезичној и вишекултурној ђачкој и наставној популацији.

Исто тако, дошли смо и до одређеног резултата који имплицира извесну интервенцију у плану и програму предмета шпански језик у датој школи. Наиме, области

енглеско-шпанских когната потребно је посветити више пажње како да би ученици овладали и облицима лажних когната.

Коначно, сматрамо важним да напоменемо да овај рад садржи и извесна ограничења. Ради се о чињеници да је ово истраживање засновано на малом броју испитаних ученика. У том смислу, верујемо да је у будућности могуће превазићи овај ограничавајући фактор и организовати истраживање у знатно већем обиму. На пример, укључити све ученике средњошколског образовања у једној међународној школи који за предмет страни језик имају било који језик. Таквим додатним истраживањем имали бисмо вишеструку корист. Осим што бисмо стекли дубљи увид у феномен коегзистенције различитих језичких система у мултикултурној формалној средини и претпоставили његове импликације на развој комуникативних вештина „нове писмености” потребних у данашње време, та испитивања би, засигурно, унапредила и теоријска разматрања о процесима наставе и учења страног језика, дефинисала могуће перспективе развијања тих процеса и учврстила практичну примену плурилингвалног динамичног приступа у образовању.

7. ЛИТЕРАТУРА

- Агустин Љарћ 2011: Agustín Llarch, M. del P. Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2 (2), 279-320.
- Адјемјан 1976: С. Adjemian, On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 2 (2), 297-320.
- Ајзенк 1978: М. W. Eysenck, Levels of processing: A critique. *British Journal of Psychology*, 69, 157–169.
- Алкарес Варо и Мартинес Линарес 1997: Е. Alcaraz Varó y M. A. Martínez Linares, *Diccionario de la lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Алкарас-Мармол 2013: G. Alcaraz-Mármol, The involvement load hypothesis: Its effect on vocabulary learning in primary education. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 11-24.
- Алмера 2005: R. Almela y otros: *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Амерички савет за наставу страних језика 2013: American Council on the Teaching of Foreign Languages, *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teaching*. <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/ACTFLProgramStandards2013.pdf>, преузето 10. 9. 2019.
- Аткинс и Цамполи 1994: В. Т. S. Atkins and A. Zampolli, *Computational Approaches to the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Аткинсон и Шифрин 1968: R. C. Atkinson & R. M. Shiffrin, Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence and J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 90-191). New York: Academic Press.
- Бадлеј 1999: А. Baddeley, *Essential of Human Memory*. UK: Psychology Press.
- Бајић 2009: Д. Бајић, *Ser ili Estar. Ima li konačnih odgovora? У: Ј. Вучо и др. (Ур.), Језик струке: теорија и пракса* (стр. 86-89). Београд: Универзитет у Београду, Чигоја.
- Банђур и Поткоњак 1999: V. Bandur i N. Potkonjak, *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Барало 2004: М. Ottonello Baralo, La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. I. Santos Gargallo y R. Pinilla (Eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera* (pp. 369 – 389). Madrid: SGEL.
- Бахтин 1981: М. Bakhtin, *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Бедли 1999: А. D. Baddeley, *Essential of Human Memory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Бедли 2007: А. Baddeley, *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Бејкер 2001: С. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Бејкер 2011: С. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Бејли 1983: К. М. Baily, Competitiveness and anxiety in adult L2 learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, MA: Newbury House.

- Бејлисток 2001: E. Bialystock, *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Бекер 1988: A. L. Becker, Language in Particular: A Lecture. In D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context* (pp. 17-35). Norwood, NJ: Ablex.
- Бертеле 2011: R. Berthele, On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. In *Applied Linguistics Review*, 2, 191-220. Berlin, New York: de Gruyter, https://www.researchgate.net/publication/312963675_On_abduction_in_receptive_multilingualism_Evidence_from_cognate_guessing_tasks_Print_Online, преузето 25. 2. 2020.
- Бест и Кан 2006: W. J. Best and J. V. Kahn, *Research in education*. USA: Pearson Education Inc.
- Бјелисток 1981: E. Bialystok, The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Бјелисток и сарадници 2004: E. Bialystok, F. I. M. Craik, R. Klein and M. Viswanathan, Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303.
- Бломарт 2010: J. Blommaert, *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Блок 2000: D. Block, Problematizing interview data: voices in the mind's machine, *TESOL Quarterly*, 34/4, 757-763.
- Блумфилд 1933: L. Bloomfield, *Language*. London: George Allen&Unwin Ltd.
- Боден 2001: M. A. Boden, Creativity and knowledge. In A. Craft, B Jeffrey and M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95-103). London: Continuum Brandt.
- Бокартс 1997: M. Boekaerts, Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije, *Psihologija u svetu*, II, 1, 44-57.
- Болгер 2003: N.A. Bolger and E. Rafaeli, Diary methods: Capturing life as it is lived, *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Бономо 2017: A. Bonomo, *World English(es) and the Multilingual Turn: Frameworks of Complex Phenomena*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Боуви 2000: C. Bouvy, Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In J. Cenoz and U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism* (pp.143–156). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Браун 2001: J. D. Brown, *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Браун и Мекнил 1966: R. Brown and D. McNeill, The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 5(4), 325–337.
- Бревер и Хантер 1989: J. Brewer and A. Hunter, *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Newbury Park, California: Sage.
- Бронфенбренер 1997: J. Bronfenbrenner, *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Бронфенбренер 1986: U. Bronfenbrenner, Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental psychology*, Vol. 22, No. 6, 723-742.
- Брофи 2004: J. Brophy, *Motivating Students to Learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Бугарски 1997: R. Bugarski, *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja štampa.
- Ванрајх 1953: U. Weinreich, *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

- Вајнстајн 2000: C. E. Weinstein, J. Husman and D. R. Dierking, Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). San Diego: Academic Press.
- ВАНГ 2019: G. Wang, *Using Pedagogic Intervention to Cultivate Contextual Lexical Competence in L2: An Investigation of Chinese EFL Learners*. London: Springer International Publishing, Palgrave Macmillan.
- ВАРИНГ 1997: R. Waring, A study of receptive and productive learning from word cards, *Studies in Foreign Languages and Literature*. Notre Dame Seishin University, Okayama, 21(1), 94–114.
- ВАТАНУБЕ 1997: Y. Watanabe, Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287–307.
- ВЕЈ 2011а: L. Wei, Multilinguality, Multimodality and Multicompetence: Code- and Mode-Switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *Modern Language Journal*, 95(3), 370–384.
- ВЕЈ 2011б: L. Wei, Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- ВЕЈ и МАРТИН 2009: L. Wei and P. Martin, Conflicts and Tensions in Classroom Codeswitching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 117–122.
- ВЕЛАСКО 2007: D. G. Velasco, Lexical competence and functional discourse grammar. *ALFA: Revista de Lingüística*, 51(2), 165–187.
- ВЕНДЕН и РУБИН 1987: A. Wenden and J. Rubin: *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- ВЕРТОВЕЦ 2007: S. Vertovec, Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- ВИГОТСКИ 1977: L. Vigotski, *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- ВИЛИЈАМС 1996: C. Williams, Secondary Education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis and C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking Stock* (pp. 39–78). Llangefni, UK: CAI.
- ВИЛИЈАМС 2002: C. Williams, *A Language Gained. A Study of Language Immersion at 11-16 years of age*. Wales, Bangor: School of Education, https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf, преузето 26. 11. 2019.
- ВИНЕ и ПЕРИ 2000: P. H. Winne and N. E. Perry, Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Виртуелни центар Сервантес:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm, преузето 14. 5. 2022.
- ВИТАЗ 2017: М. Витаз, *Утицај лудичких активности на учење енглеског језика као страног на академском нивоу и ставови студената о њиховом коришћењу*. Докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет, <http://eteze.bg.ac.rs/application/showtheses?thesesId=5521>, преузето 10. 3. 2021.
- ВИТГЕНШТАЈН 2009: L. Wittgenstein, *Philosophical investigation*. UK: Wiley- Blackwell.
- ВОЛОШИН 1929/1973: V. N. Vološinov, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Вотерман 1999: A. S. Waterman, Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- Вучо 1998: J. Vučo, *Leksika udžbenika stranog jezika*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Cetinje: Štamparija Obod D.D.
- Гарднер 1983: H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Гарднер 1985: R. C. Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Гарднер 2001: R. C. Gardner, Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dornyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 186-192). Honolulu: Publishing Company, Ltd.
- Гарсија 2009а: O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- Гарсија 2009б: O. García, Reimagining Bilinguals in Education for the 21st Century. *NALDIC, 17th Annual Conference: Integrated language, Integrated Curriculum*, https://www.youtube.com/watch?v=rVI41CMw6HM&ab_channel=NALDICvideo, преузето 2. 3. 2020.
- Гарсија и Клагфен 2010: O. García, and J. Kleifgen, *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Pr.
- Гарсија 2011: O. García, Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:2, 133–153.
- Гарсија и Силван 2011: O. García, and C. Sylvan, Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in Pluralities. *Modern Language Journal*, 95(iii), 385–400.
- Гарсија Мајо и Ротман 2012: M. P. García Mayo and J. Rothman, L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial state and beyond. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn and J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (pp. 9-33). Amsterdam: John Benjamins.
- Гарсија и Веј 2014: O. García and L. Wei, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Гас и Меки 2000: S. M. Gass and A. Mackey, *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Гас и Селинкер 1994: S. Gass and L. Selinker, *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Гас и Селинкер 2008: S. M. Gass, L. Selinker, *Second Language acquisition. An introductory course*. New York: NY Routledge.
- Годард и сарадници 2015: Y. Goddard, R. Goddard and M. Kim, School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Грабе и Столер 1997: W. Grabe & F. L. Stoller, Reading and Vocabulary Development in a Second Language: A Case Study. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Грабоа 1999: H. Grabois, The convergence of sociocultural theory and cognitive linguistics: Lexical semantics and the L2 acquisition of love, fear, and happiness. In G. Palmer, D. Occhi (Eds.), *Languages of sentiment: Cultural constructions of emotional substrates* (pp. 201-237). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

- Грифин 1992: G. F. Griffin, *Aspects of the Psychology of Second Language Vocabulary List Learning*, Coventry. UK: University of Warwick.
- Грожан 1982: F. Grosjean, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Гутјерес-Рексаћ 2016: J. Gutiérrez-Rexach, *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Oxfordshire: Taylor and Francis.
- Даниловић 2010: J. Danilović, Language transfer, cognates and productive derivational knowledge of Serbian EFL learners. *Наслеђе. Часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, 77-84.
- Даф 2002: P. Duff, Research approaches in applied linguistics. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 45-60). New York: Oxford University Press.
- Даф 2007: P. Duff, *Case Study Research in Applied Linguistics*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Де Анђелис и Селинкер 2001: G. de Angelis and L. Selinker, Interlanguage transfer and competing linguistic system in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jesner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Де Анђелис 2007: G. de Angelis, *Third or additional language acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Де Бот и Макони 2005: K. de Bot and S. Makoni, *Language and Aging in Multilingual Context.*, Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Де Бот и Ларсен Фримен 2011: K. de Bot and D. Larsen-Freeman, Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In M. Verspoor, K. de Bot, W. Lowie (Eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques* (pp. 5 – 23). Amsterdam: John Benjamins Publishers
- Де Бот и Јенш 2013: K. de Bot and C. Jaensch, What is special about L3 processing?. *Bilingualism: Language and Cognition, Cambridge Journals*, 1–15.
- Дензин и Линколн 2005: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Дерњеј и Ото 1998: Z. Dörnyei, and I. Otto, Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation, *Open Journal of Social Sciences*, 4, 43-69.
- Дерњеј 2005: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in the Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Дерњеј 2007: Z. Dörnyei, *Research methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Дерњеј 2009: Z. Dörnyei and E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Дерњеј 2010: Z. Dörnyei, The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 220-247). London: Continuum.
- Де Сосор 1977: De Sosir, Ferdinand, *Opšta lingvistika*. Beograd: Nolit.
- Димитријевић 1979: Н. Димитријевић, *Заблуде у настави страних језика*. Сарајево: Свјетлост.

- Драм и Конопак 1987: P. A. Drum and B. C. Konopak, Learning word meanings from written context. In M. G. McKeown and M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 73-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Дурбаба 2011: О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике Београд.
- Ђорђевић 2004: R. Đorđević, *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ебинхаус 1913: H. Ebbinghaus, *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Columbia University.
- Европска комисија 2004: Commission of the European Communities, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, Brussels, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>, преузето 1. 9. 2017.
- Едвардс 2004: V. Edward, *Multilingualism in the English-speaking world*. Oxford: Blackwell.
- Едмонд 2006: R. Emond, Ethnographic research methods with children and young people. In S. Greene and D. Hogan (Eds.). *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 123–140). London: Sage Publications.
- Еко 1984: U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Елис 1982: R. Ellis, The Origins of Interlanguage, *Applied Linguistics*, III (3), 207–223.
- Елис 1992: R. Ellis, *Second language acquisition and language pedagogy*. Clvedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Елис 1994: R. Ellis, *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Елис, Танак и Јамазаки 1994: R. Ellis, Y. Tanaka, and A. Yamazaki, Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Елис и Баркхуизен 2005: R. Ellis, and G. Barkhuizen, *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Елис 2015: R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ериксон 2008: E. Erikson, *Explorer of Identity and the Life Cycle*. London: Bloomsbury Publishing.
- Ешер 1977: J. Asher, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Заидах 2007: Z. Zaidah, Case study as a research method, *Jurnal Kemanusiaan* bil.9. <https://jurnalkemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/view/165/158>, преузето 18. 10. 2019.
- Заиднер 2000: M. Zeidner, M. Boekaerts and P. R. Pintrich, Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). San Diego: Academic Press.
- Зендер 2008: B. Zander, The transformative power of classical music, https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_the_transformative_power_of_classical_music/up-next?language=en, преузето 15. 11. 2019.
- Зечевић Крнета 2016: Г. Зечевић Крнета, *Употреба одређеног члана у шпанском као страном језику на основу анализе грешака код говорника српског језика, Докторска дисертација*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

- Жиропађа 2016: Љ. Жиропађа, *Увод у психологију*. Београд: Чигоја.
- Интернационална школа у Београду: <https://www.ibo.org/>, преузето 18. 11. 2019.
- Јовановић 2006: А. Јовановић, Transformations of Meaning for Bicultural Bilinguals. In B. Smith and T. J. Prewitt (Eds.), *Semiotics* (pp. 385-397). New York, Ottawa, Toronto: Legas.
- Јовановић и Вучина Симовић 2012: А. Јовановић и И. Вучина Симовић, Одлике и потребе наставе српског као завичајног језика. У М. Ковачевић (Ур.), *Српски језик, књижевност, уметност* (стр. 383-395), Зборник радова са VI међународног научног скупа одржаног на Филолошком-уметничком факултету у Крагујевцу. Крагујевац: Филолошки-уметнички факултет.
- Јовановић и Крнета 2012: А. Јовановић and G. Zecevic Krneta, Abductive Reasoning and second Language Learning, *Journal of language reaching and Research*, 3 (2), 306-313.
- Јенсен 1995: Е. Jensen, *The Learning Brain*. Beirut: Turning Point.
- Југовић 2007: А. Југовић, Izvan granica društva: marginalizacija, socijalna isključenost i marginalne grupe. *Socijalna misao*, 14 (1), 31-66.
- Каминс 1979: J. Cummins, Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Каминс 2000: J. Cummins, *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Канагараџа 2007: S. Canagarajah, The Ecology of Global English. In *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89-100.
- Канагараџа 2011: S. Canagarajah, Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Канагараџа 2013: S. Canagarajah, *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Канеман 2011: Daniel Kahneman, *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Каплан 2002: R. B. Kaplan, *The Oxford Handbook of Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- Карлсон и Роце 2012: W., Carlson and A. Rose, Activities in heterosexual romantic relationships: Grade differences and associations with relationship satisfaction. *Journal of Adolescence*, 35, 219-224.
- Карстон 2002: R. Carston, Metaphor, ad hoc concepts and word meaning – More questions than answers. *UCL Working Papers in Linguistics*, 14, 83-105.
- Картер и Мекерти 1988: R. Carter and M. McCarthy (et. al.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Картер 1992: R. Carter, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Картон 1971: A. S. Carton, Inferencing: a process in using and learning language. In P. Pimsleur and T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning*. Papers from the second international congress of applied linguistics, (pp. 45-58), Cambridge: University Press.
- Квејл 1996: S. Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interweaving*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Келерман 1979: E. Kellerman, The problem with difficulty. *Inter language Studies Bulletin*, 4:27-48.
- Китинг 2008: G. Keating, Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12 (3), 365-386.

- Коен 1998: A. D. Cohen, *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Коен и Дерњеј 2002: A. D. Cohen and Z. Dörnyei, Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170–190). London: Arnold.
- Колш 2013: S. Koelsch, *Brain and Music*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Кордер 1967: S. P. Corder, The significance of learner' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5(4), 161-171.
- Кордер 1978: S. Corder, Language-learner language. In J. Richards (Ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 161-170). Rowley, MA: Newbury House.
- Краик и Локхарт 1972: F.I. Craik, R.S. Lockhart, Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 11 (6): 671—684.
- Краик и Ваткинс 1973: F. I. Craik and M. J. Watkins, The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*. 12(6), 599–607.
- Краик и Тулвинг 1975: F. I. M. Craik and E. Tulving, Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268–294.
- Кресвел 2002: J. Cresswell, *Educational Research: Planning, conducting. And evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Крешен 1982: S. Krashen, *Principales and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Крешен и Терел 1983: S. Krashen, and T. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Крешен 1989: S Krashen, We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4): 440-464.
- Криз и Блеклејц 2010: A. Creese, and A. Blackledge, Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *Modern Language Journal*, 94(i), 103–115.
- Кристал 2001: D. Crystal, *Language and Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Кристал 2010: D.Cristal, *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Крисфилд 2020: E. Crisfield, Translanguaging. *GoToWebinar*, 11 Jun 2020, Pearson International Schools.
- Крогер 1993: J. Kroger, Identity and context: How the identity statuses choose their match. In R. Josselson and A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 239-259). Newbury Park, CA: Sage.
- Кроудер 1976: R.G. Crowder, *Principles of learning and memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Кузмановић-Јовановић 2012: А. Кузмановић-Јовановић, Безвучни фрикатив /х/ у шпанском и српском језику – у прилог универзалној теорији језичке промене. *Анали Филолошког факултета*, 24(1), 155-165.
- Кук 1981: D. A. Cook, *A history of narrative film*. New York: WW. Norton.
- Кук и Мајер 1983: L.K. Cook, and R.E. Mayer, Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose. In M. Pressley and J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research* (pp. 87-126). New York: Springer Verlag.
- Кук 1999: V. Cook, Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 2. 185-209.
- Кук и Басети 2011: V. J. Cook and B. Bassetti (Eds), *Language and Bilingual Cognition*. New York: Psychology Press.

- Кук 2012: V. J. Cook, Multi-Competence. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1127-1131). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Кул и Гошке 1994: J. Kuhl and T. Goschke, A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 93–124). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Ладо 1957: R. Lado, *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press.
- Ланса 2007: E. Lanza, Multilingualism and the Family. In Li Wei and P. Auer (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 45–67). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Лара 1987: L. F. Lara, *Diccionario fundamental del español de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ларсен-Фриман 2005: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Лауфер 1997: B. Laufer, The Lexical Plight in Second Language Reading. In J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Лауфер и Хулстијн 2001: B. Laufer and J. H. Hulstijn, Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1–26.
- Лененберг 1967: E.H. Lennenberg, *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Ленс 2012: W. Lens, M.P. Paixao, D. Herrera, A. Grobler, Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-33.
- Лернер и Стајнберг 2004: M. R. Lerner and L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology*. 2nd Edition, New Jersey: John Wiley and sons, INC.
- Линколн и Гјуба 1985: Y. S. Lincoln and E. G. Guba, *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Лу 2013: M. Lu, Effects of Four Vocabulary Exercises on Facilitating Learning Vocabulary Meaning, Form, and Use. *TESOL Quarterly*, 47, 167.
- Лудке и сарадници 2013: K. Ludke, F. Ferreira and K. Overy, Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition*, 42(1), 41-52.
- Луис 1999: M. Lewis, *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Commercial Colour Press.
- Маера 1987: P. Maera, *Vocabulary in a second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Мајлс и Хуберман 1994: M. B. Miles and A. M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*. 2nd Edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Мајснер 2001: F-J. Meißner, Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In Franz-Joseph Meissner and Manfred Reinfried (Eds.), *Bausteine für einen neukommunikativen Französischunterricht* (pp. 21–50). Tübingen: Narr.
- Макаро 2001: E. Macaro, *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. New York: Continuum.

- Макони и Пеникук 2007: S. Makoni, and A. Pennycook, *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Макарти 1998: M. McCarty, *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Малакоф 1992: M. E. Malakoff, Marguerite, Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 515–529). Amsterdam: Elsevier.
- Маркони 1997: D. Marconi, *Lexical Competence, Language, Speech, and Communication*. Cambridge, Massachusetts, London England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Мартинес 2016: M. Martínez, Enseñar español a adolescentes. En *Enseñar español a niños y adolescentes, Enfoque y tendencias* (pp. 57-65). Madrid: Difusión.
- Матурана и Варела 1994: H. R. Maturana y F. J. Varela, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- Матурана и Варела 1998: H. R. Maturana and F. J. Varela, *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston and London: Shambhala.
- Маера 1987: P. Meara, (Ed.), *Vocabulary in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Меара 1996: P. Meara, The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams, *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35–53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Мејер 2005: H. Meyer, *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
- МекСвон 2017: J. MacSwan, A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 1, 167–201.
- Међународна матура 2014: International Baccalaureate, *Middle Years Programme. Language acquisition guide*. United Kingdom: International Baccalaureate Organization.
- Међународна матура 2018: International Baccalaureate. *Diploma Programme. Language B guide*. United Kingdom: International Baccalaureate Organization.
- Мињоло 2000: W. Mignolo, *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Митхен 2006: S. Mithen, *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Cambridge: Harvard University Press.
- Монгомери 1996: D. Montgomery, Differentiation of the curriculum for the highly able, *High Ability Studies*, 7(1), 25-37.
- Монталво и Торес 2014: F. T. Montalvo and M.C. Gonzalez Torres, Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1, 1-34.
- Морено 2005: C. Moreno, J. García Naranjo, M. García Pimentel y A. J. Hierro Montosa, *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Нејман, Фрухлих, Штерн, Тодеско 1978: N. Naiman, M. Fröhlich, H.H. Stern, A Todesco, *The Good Language Learner*. Bristol: Multilingual Matters.
- Нејшн 1990: I.S.P. Nation, *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Нејшн 2001: I.S.P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Нејшн и Маера 2002: P. Nation and P. Meara. Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 35-54). London: Arnold.
- Нелсон 1977: T. O. Nelson, Repetition and depth of processing, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 151–171.

- Немсер 1971: W. Nemser, Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9 (2), 115-123.
- Нунан 1991: D. Nunan, *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Sydney: Prentice Hall.
- Нунан 1999: D. Nunan, *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Њумен 2006: W. L. Neuman, *Social Research Methods – Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson.
- Одлин 1989: T. Odlin, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Оксфорд 1990: Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Оксфорд 1996: R. L. Oxford, *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Одлин 1989: T. Odlin, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- О’Мали и Шамо 1990: J. M. O’Malley and A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Оливјер (2012): Olivier J, *Láminas fotográficas*. Reconati, Italy: ELI.
- Опачић 1996: Г. Опачић, *Личност у социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ормрод 2012: J. Ormrod, *Human learning*. Boston: Pearson.
- Ортега 2009: L. Ortega, *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Ортис 1940/1978: F. Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Охеда 2004: F. A. Ojeda, *The Role of Word Games in Second/Language Acquisition: Second Language Pedagogy, Motivation, and Ludic Tasks*. Dissertation, University of Florida.
- Павичић Такач 2008: В. Павичић Такач, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign language Acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Павленко 2006: А. Pavlenko, *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Павленко 2009: А. Pavlenko, *The Bilingual Mental lexicon, Interdisciplinary Approaches*. Bristol Buffalo Toronto: Multilingual Matters.
- Паивео 1986: А. Paivio, *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Палмер и други 2014: D. Palmer, R., Martínez, K. Henderson and S. Mateus, Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *Modern Language Journal*, 98(3), 757–772.
- Парадовски 2011: В. М. Paradowski, Multilingualism - Assessing Benefits. In H. Komorowska (Ed.), *Issues in promoting Multilingualism Teaching - Learning – Assessment* (pp. 331-342). Warszawa: FRSE.
- Пател 2008: А.Д. Patel, *Music, Language, and the Brain*. NY: Oxford University Press.
- Патон 1990: М. Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Патон 2002: М. Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods*. New York: Sage Publication Inc.

- Пејовић 2013: А. Пејовић, О еквиваленцији и лажним пријатељима у шпанској и српској фразеологији. *Српски језик*, 18, 401-414.
- Пеникук 2010: А. Пенусоок, *Language as a Local Practice*. London and New York: Routledge.
- Пешић 1994: М. Пешић, *Социолошке теорије*. Београд: Институт за психолошке студије.
- Пикок и Хо 2003: М. Peacock and М. Ho, Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179–200.
- Пирс 1992, 1998: С.С. Pierce, *The essential Pierce* (2 vols.). N. Houser, C. Kloesel & the Pierce Edition Project (Ed.), Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Поткоњак 2010: Н. Поткоњак, Идентификација и утврђивање диференцираних таксономија улога наставника основа су њиховог оспособљавања за остваривање тих улога. *Годишњак Срске академије образовања*, 119–124.
- Радић-Бојанић 2012: В. Radić-Bojanić, Uпотреба друштвених стратегија у усвајању метафоричког vokabulara engleskog jezika. U В. Radić-Bojanić (Ур.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (стр. 91-102). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Раилтон 2016: Р. Railton, Intuitive Guidance: Emotion, Information, and Experience. In М. Е.Р. Seligman, Р. Railton, R. F. Baumeister, Ch. Sripada. *Homo Prospectus* (pp. 33-87). Oxford: Oxford University Press,
- Реицма Стрит и Арнолд 1994: М. Reitsma-Street, R. Arnold, Community-based action research in a multi-site prevention project: challenges and resolution. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 229-40.
- Рид 2000: Ј. Read, *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Рингбом 2001: Н. Ringbom, Lexical Transfer in L3 Production. In Ј. Cenoz, В. Hufeisan and U. Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 59-69). Clevedon/buffalo/Totonto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Рингбом 2007: Н. Ringbom, *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Риверс 1983а: W. Rivers, *Speaking in Many Tongues*. New York: Cambridge University Press.
- Риверс 1983б: W. Rivers, *Communicating Naturally in a Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Рисон и Бредбери 2001: Р. Reason and Н. Bradbury (Ed.), *Handbook of action research. Participatory Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ричардс и Роџерс 2001: Ј. С. Richards and Т. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ричардс и Шмит 2010: Ј. С. Richards, R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson ESL.
- Робертс 1997: С. Roberts, Transcribing talks: issues of representation. *TESOL Quarterly* 31/1: 167-172.
- Рот 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Рубин 1975: Ј. Rubin, What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41–51.
- Рубин 1981: Ј. Rubin, Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11:117-31.
- Рубин и Венсел 1996: D.E. Rubin, and A.E. Wenzel, One hundred years of forgetting: A quantitative description of retention. *Psychological Review*, 103, 734–760.

- Рубио и Гарсија Конеса 2013: A. D. J. Rubio, I. M. García Conesa, El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vigo, 6, 3, 169-185.
- Русјеџки 2002: J. Rusiecki, Friends true and false. A contrastive approach to the lexicon. In J. Arabski (Ed.), *Time for Words* (pp. 71-81). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Савет Европе 2001: Savet Evrope, *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika*, <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>, преузето 7. јун 2012.
- Савињон 1983: S. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Welsey.
- Самела-Аро 2011: K. Samela-Aro, Stages of adolescence, In B. Brown and M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 360–368). New York: Academic Press.
- Сантос Гаргало 1993: I. Santos Gargallo, *El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo*, { <https://www.academia.edu/7658562/>, преузето 10. 6. 2019.
- Санчес 1995: A. Sánchez, R. Sarmiento (et al.), *Corpus lingüístico del español contemporáneo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Свејн и Лепкин 2000: Swain, M. and S. Lapkin, Task-Based Second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.
- Свејн 1985: M. Swain, Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Свен 1997: M. Swan, The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Свит 1899: H. Sweet, *The Practical Study of languages. A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent.
- Свон 1997: M. Swan, The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Сеглер 2002: T. M. Segler, H. Pain and A. Sorace, Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies. *Computer Assisted Language Learning*, 15:4, 409-422.
- Сејер 2013: P. Sayer, Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning through the Vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63–88.
- Селаја и Торас 2001: M. L. Celaya and M.R. Torras, Age-related Differences in the Development of Written Production. *International Journal of English Studies*, 1(2): 103-126.
- Селигман 2016: M. E.P. Seligman, P. Railton, R. F. Baumeister, Ch. Sripada, *Homo Prospectus*. Oxford: Oxford University Press.
- Селинкер 1972: L. Selinker, Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209- 231.
- Селинкер 1992: L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Сенос 1998: J. Cenoz and F. Genesee, *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Сенос и Џеснер 2000: J. Cenoz and U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Сенос и други 2001: J. Cenoz, B. Hufeisen, and U. Jessner, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Сенос 2003: J. Cenoz, The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71–89.
- Сенос 2009: J. Cenoz, *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Секмен 1997: A. Sökmen, Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Силвермен 2005: D. Silverman, *Doing Qualitative*. London: Sage.
- Синглетон 1989: D. Singleton, *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Синглетон 1999: D. Singleton, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Синглетон и Аронин 2007: D. Singleton and L. Aronin, Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96.
- Синклер 1987: J. Sinclair, *Collins COBUILD English Language Dictionary*. London, Glasgow: Collins University Press.
- Скијан 1989: P. Skehan, *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Скехан 2008: Skehan, P, *Individual Differences in Second Language Learnin.*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Солтеро-Гонсалес и Бутфиловски 2015: L. Soltero-Gonzalez and S. Butvilofsky, The early Spanish and English writing development of simultaneous bilingual preschooler. *Journal of Early Childhood Literacy Research*, 16, 473–497.
- Спивеј 2007: M. Spivey, *The Continuity of Mind*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Срипада 2008: P. N. Sripada, Mental Lexicon, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 181-186.
- Стајнберг 2013: L. Steinberg, *Adolescence*. New York: McGraw Hill.
- Станфордова енциклопедија филозофије: Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Abduction*, <https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>, преузето 7. 6. 2020.
- Стевик 1976: E. Stevick, *Memory, meaning and method*. New York: Newbury House.
- Стевик 1988: E. Stevick, *Teaching and Learning Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Стејк 1995: R. E. Stake, *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California.: SAGE Publications.
- Стејк 2005: R.E. Stake, Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Linkoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-467). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Страчевић и други 2019: A. Stračević, D. Sarić i M. Kapović, *Jeziku je svejedno*. Zagreb: Sanford.
- Таваколи 2013: H. Tavakoli, *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rahnamā.
- Тагард 2006: P. Thagard, *Hot thought: mechanisms and application of emotional cognition*. Cambridge MA: MIT.
- Тароне 1979: E. Tarone, Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.
- Тјудор 2000: I. Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Томлисон 1999: С. А. Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Тоулмин и Густавсен 1996: S. Toulmin, and B. Gustavsen (Eds.), *Beyond Theory: Changing Organizations through Participation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Тувлинг и Томсон 1972: E. Tulving and W. Donaldson, *Organization of Memory*. Cambridge: Academic Press.
- Тувлинг и Томсон 1973: E. Tulving and D. M. Thomson, Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80(5), 352–373.
- Чаморо 2015: C. Chamorro, *Todas las voces. Curso de cultura y civilización*. Barcelona: Difusión.
- Уједињене Нације 2015: United Nations, *Transforming our World: The 2030 Agenda or Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
- Унеско 2003: UNESCO, *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*. Paris: UNESCO.
- Ушиода 2009: Z. Dornyei and E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Фабро 1999: F. Fabbro, *The Neurolinguistics of Bilingualism*. Hove, UK: Psychology Press.
- Фернандес Лопес 1997: S. Fernández López, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Фигеро 1984: L. B. P. Figueroa, *Principios generales de la educación*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Филиповић и Дијес Пласа 2003: Filipović, J. i C. L. Díez Plaza. *Struktura sloga u srpskom kao L2: Tipološki faktori koji utiču na usvajanje fonoloških sistema drugih/stranih jezika. Govor i jezik* (str. 137-147). Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
- Филиповић 2009: J. Филиповић, *Моћ речи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Филиповић 2015: J. Filipović, *Transdisciplinary Approach to Language Study: The Complexity Theory Perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Филиповић 2017: Јелена Филиповић и Јулијана Вучо (Ур.), *Мањински језици у образовању и учење језика: Изазови и нове перспективе*. Филолошка истраживања данас, том VII, Београд: Филолошки факултет Универзитет у Београду.
- Флорес и Гарсија 2013: N. Flores, and O. García, Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging Across the Bilingual Continuum. In D. Little, C. Leung and P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Key Issues and Some Responses* (pp. 243–256). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Фолс 2006: K.S. Folse, The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Journal*, 40(1), 273-293.
- Фрејре 1968: P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
- Фриз 1945: Ch. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Фулгоси 1987: A. Fulgosi, *Psihologija ličnosti. Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Хавиер 2007: R. A. Javier, *The Bilingual Mind. Thinking, Feeling and Speaking in Two Languages*. New York: Springer.
- Хајмс 1972: D. Hymes, On communicative competence. In J. B. Pride, J. Holms, *Sociolinguistics* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin, 1972.

- Хајмс 1974: D. Hajmz, *O komunikativnoj kompetenciji*. Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku, 25, 129–137.
- Халидеј 1978: M. Halliday, *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Халидеј 1985: M. Halliday, *Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language*. Unpublished manuscript, Sydney, Australia: University of Sidney, Department of Linguistics.
- Хамерсли и Аткинсон 1995: M. J. Hammesley and P. Atkinson, *Ethnography: Principles and Practice*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Хамонд и Филиповић 2004: Hammond, R. And J. Filipović, *Fonética y fonología españolas para serbiohablantes*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Харис 1992: R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland.
- Харклау 2005: L. Harclau, Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook od Research in Second Language Teaching and Leraning* (pp. 179-191). N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Хармер 2007: J. Harmer, *How to Teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Харгер 2006: S. Harter, The Self. In W. Damon and R. Lerner (Eds), *Handbook of child development*. New Jersey: Wiley and Sons, Inc.
- Хати 2009: J. A. C. Hattie, *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Хауген 1956: E. Haugen, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Хач и Браун 2000: E. Hatch and C. Brown, *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Хемингвеј 2016: Ернест Хемингвеј, *За ким звоно звони*. Београд: Дерета.
- Хердина и Џеснер 2002: P. Herdina and U. Jessner, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Хов 2004: K. R. Howe, A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10, 42-61.
- Хокет 1958: C. F. Hockett, *A course of modern linguistics*. New York, NY: Macmillan.
- Хофман 2001: C. Hoffmann, The status of trilingualism in bilingual studies. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Triad Multilingualism* (pp. 13–25). Tübingen: Stauffenburg.
- Хорвиц, Хорвиц и Коуп 1986: E. K. Horwitz, M. B. Horwitz and Joann Cope, Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Хорвиц 1987: E. Horwitz, Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden and J. Rubin, *Learner Strategies for Learner Autonomy* (pp. 119-129). New York: Prentice Hall.
- Хофман и Итсма 2004: C. Hoffman, J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Хошино и Тиери 2011: N. Hoshino and G. Thierry, Language Selection in Bilingual Word Production: Electrophysiological Evidence for Cross-Language Competition. *Brain Research*, 1371, 100–109.
- Хулстијн (1992): J. H. Hulstijn, Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Arnaud and H. B'joint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113–125). London: Macmillan.

- Хулстин 2009: J. H. Hulstijn, L. Sercu, M. Lutjeharms, Learning L2 German Vocabulary Through Reading: The Effect of Three Enhancement Techniques Compared. *Language Learning, A Journal of research on language Studies*, 59:1, 113-151.
- Хулт 2012: M. F. Hult, English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice. . In *TESOL Quarterly*, 46(2), 230-257.
- Чомски 1965: N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Џејмс 1890: W. James, *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Џеснер 1999: U. Jessner, Metalinguistic awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, Vol. 8: 3&4, 201-9.
- Џеснер 2006: U. Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Џејмс 1998: C. James, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Шамо и Купер 1989: A. U. Chamot, and L. Kupper, Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22:1, 13-24.
- Шамо и Рубин 1994: A. U. Chamot and J. Rubin, Comments on Jennie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and training implications', *TESOL Quarterly*, 28(4), 771-6.
- Шварц 2008: S. Schwartz, Self and identity in early adolescence: some reflections. *Journal of Early Adolescence*. 28 (1), 5-15.
- Шин 2008: Y. Sheen, Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58: 835-874.
- Шмек 1988: R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning styles (Perspectives on individual differences)*, New York: Plenum Press.
- Шмит 1997: N. Schmitt, Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Шмит 2000: N. Schmitt, *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шмит 2002: N. Schmitt, *Vocabulary in language teaching*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Шмит 2007: N. Schmitt, Current trends in vocabulary learning and teaching. In J. Cummins and C. Davison, (Eds.), *The International Handbook of English Language Teaching* (pp. 827-841). New York: Springer.
- Шмит и Фрота 1986: R. Schmidt and S. F. N. Frota, Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: A case Study on Adult Learner of Portuguese* (pp. 237-326). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Шпанска краљевска академија 2014: Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*, Barcelona: Espasa, <https://dle.rae.es/>, преузето 10. јун 2020.
- Шохами и други 2010: E Shohamy, E. B. Rafael, and C. Barni (Eds.), *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters.
- Шредер и Велтенс 1993: R. Schreuder, and R. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Штофер 1995: I. Stoffer, *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. Unpublished PhD Dissertation. Alabama: University of Alabama.

- Штраус и Корбин 1998: A. L. Strauss and J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Штрудер 2009: T. Studer, *Inferenzen als Prinzip des Sprachverstehens*. Zürich: Universität Zürich.
- Шуман 1997: J. Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell.

8. ПРИЛОЗИ

8.1. Упитник о личним подацима ученика и њиховим стилевима учења

FEEDBACK ON STUDENT LANGUAGE BACKGROUND AND LEARNING

As a part of my research regarding the process of second language learning, I would like you to answer the survey below. The statements/ questions are focused upon your language background, learning history, and the various aspects of your learning experiences. Your honest feedback is invaluable in helping me to have an authentic survey. All responses will remain anonymous so do answer thoughtfully as the information provided will be used to further support your learning. The survey should take about 10 minutes. ¡Gracias!

* Required

1. Age *
2. Gender *
3. Nationality *
4. Your mother tongue/ your parents' languages *
5. The languages you have grown up speaking from your childhood until now *
6. Which foreign languages did you learn at school? *
7. How long have you been learning Spanish? *
8. Have long have you been learning Spanish at ISB? *
9. If you were learning at some other school except at ISB, where did you learn Spanish and how long? *
10. Have you ever been to Spain or some Latin American country where Spanish is the official language?
11. If the answer is YES, how long? *
 - Less than a month
 - From 1 to 3 months
 - From 4 to 10
 - Year
 - More than year
12. Why did you decide to learn Spanish? *
 - I want to speak more foreign languages
 - I easy learn foreign languages
 - My parents wanted me to learn it
 - My friend chose to learn Spanish
 - Some other reason
13. Is learning Spanish useful? *
14. If the answer is YES why? *
15. What motivates you to learn Spanish? *
 - I like Spanish
 - My good Spanish grades
 - Spanish classmates
 - Spanish teacher
 - Other
15. When I complete learning Spanish I will *
 - Have possibility to speak Spanish when I travel
 - Study linguistics

- Start learning new language
- Other

HOW DO YOU LEARN SPANISH?

Please chose between ALWAYS, SOMETIMES and NEVER in order to describe your style and method of learning Spanish

16. Placing new word in a meaningful sentence, conversation or story in order to remember it *
17. Remembering new word according to its sound – by using auditory or visual links (songs, movies...) *
18. Creating connections between the written form of the words and the images rearranging them into groups according to their semantic value (weather, animals, food) *
19. Using context to discover unfamiliar word *
20. Repeating new word – Practicing with sound and writing, recognizing and using formulas and patterns *
21. Analyzing and comparing elements, translating, transferring *
22. Taking notes, summarizing, highlighting *
23. Guessing in listening and reading using linguistic clues and not language-based clues in order to guess the meaning of what is heard or read in Spanish language *
24. Switching to the mother tongue, using the mother tongue for an expression *
25. Using mime or gesture *
26. Getting help - asking the teacher or someone for help to provide missing expression in the target language *
27. Avoiding communication partially or totally *
28. Selecting the topic of conversation *
29. Adjusting or approximating the message - altering the message by omitting some items of information *
30. Coining words and international words *
31. Using synonym - getting the meaning across by describing the concept or using a word that means the same thing *
32. Organizing the language learning - which days are most suitable for learning, using teacher's feedback on learning *
33. Cheering myself to success, speaking with metes about their techniques and strategies of learning, exceeding fears from exam, speaking with the native speaker for the first time etc. *
34. Using the language outside the class *

8.2. Интервју са ученицима циљне групе

Транскрипт адаптиран за потребе овог излагања. Редослед вођених разговора спонтано договорен на часу, 22. мај 2019. године.

8.2.1. Пупавац

Have you learned Spanish this school year?

Yes. My vocabulary is a lot better... I think.

Why?

We did a lot of topics... it is easier to focus not only on one thing.

What topic was interesting for you?

Dating...

Is there some strategy that you like to use?

Flashcards that we are guessing and conjugate the verbs.

How does that help you?

You see the picture and then you connect the word.

Do you notice something different this year in your learning?

Last year we were doing more tests regularly and less doing practice sheets.

Have you ever tried to guess the meaning of some word?

I know pan is bread and I put for *panecillo* bread, I am not sure, it's probably not this...

If we say -cito, -cillo is for making something smaller...

Oh, this is some kind of small bread!

What is *calor*? I have put English *color*.

*When speaking about weather...we say *hace calor*, *hace frio*...*

Oh, it is warm!

What do you think about our visit to the Institute of Cervantes?

Oh, it was fun, I liked it.

In what way except visiting the nearby KFC?

Haha! I didn't like very much the paintings, I am not fond of paintings, but it was interesting the studying the people are doing there the library and stuff. It was interesting...

Did you catch some new words from there?

They really spoke very quickly, they were really good in Spanish, and it was really a good experience. You know, it would be good to go to Spain, we should do this. Why have we never gone to Barcelona?

In previous years we did, but now we don't.

It is bad.

Is there something that you want to emphasize in learning? Do you remember some special moments?

I really liked when we went outside when the weather was nice, and we did the cards...

Muchas gracias, Hoopoe.

8.2.2. Црвендаћ

Can you tell me your experience about your learning this SY?

I'll be completely honest, I think this is not efficient. It is mostly our problem, when we are focused, it was very good, because of our own distractions, we...

Do you see some differences regarding Spanish learning this SY?

Well, you know, in 6th, 7th grade I tried more to learn, but I am now... feeling like people are coming... there are more other people... I lose the focus easy.

We have tried to learn vocabulary on some other way. Did it help you?

I think flash cards are very efficient.

About derivation of the word from same Spanish or other language words?

I remember I made *cantacion* from *cantar*.

And our visit to the Institute of Cervantes?

The visit to Cervantes it was nice to go to see some Spanish place in Belgrade, but I don't think it was very beneficial. To go to some Spanish speaking country would be more beneficial.

Do you plan to visit some Spanish speaking country?

Yes, of course.

When?

I don't know.

Gracias, Robin.

8.2.3. Гугутка

How do you learn Spanish words?

Mainly when we write paragraphs, when for example I need a word and I look up, and that's how I do know most things.

Is there a way for you to remember the word?

When I look up for the word, I remember it for a long time.

Do you have some examples?

Hmm, I need a context, so that I do not have.

Do you use some strategy to make the word if you are not sure about that word?

During the test I usually try to avoid that, but if I have to, I know the ending -AR at the end, for example participate, I make *participar*.

Have ever tried to guess the meaning of some word?

For example, if I have *panecillo*, and I know pan is bread, so I think maybe it has something to do with bread...or if there is something with sin, I know it is without, and I try then to connect the words...

What about word in context?

It usually helps to guess the meaning, or it helps if I know what it is related to.

Do you have success in guessing?

Yes, usually, I think so. For example, when we had reading comprehensions, we didn't know a lot of words and then based on context guess what they meant. And it really worked; I got the overall meaning.

What do you think about the visit to the Cervantes Institute?

I think it was ok, the Frida Kahlo exhibition was really interesting, I mean about the book...we really did not do much Spanish on it, but there is no way to force people to speak Spanish, especially in this kind of the group, everybody gets easily distracted.

You think that this is the only reason not to speak Spanish?

I mean, last year, there was only one in group with her very much.

Can you point out something you saw or that you would like to see during our classes?

Discussions, can we watch some Spanish video and we discuss after completing comprehension questions. It helps me a lot, because if I watch something in Spanish and I understand it, I can write it down in English. If I have to write the answers in Spanish, I put only what he said.

Gracias, Collard dove.

8.2.4. Кос

This is the first school year that you have been learning Spanish, what can you say about your experience?

The best thing we did to help us learn was group activities because competitions make you want, also the crossword, puzzles and something like that, that really helps learn, the body parts. When I write down something on the board, you don't learn so easy.

Do you remember the body parts?

Yes.

Forever?

I hope so, probably.

And pantomime, flash card?

Not so much. The word cards, because there are so many words you could not learn them all and so fast.

And composed words?

Yes, it helps.

And visit to the Cervantes Institute?

It was interesting. It was different.

Something to point out?

The Cervantes Institute was the most fun because we went out the school.

Have you ever tried to guess the meaning of some word which you see for the first time in the text?

Yes. Most of the time the words were very similar to French, because French and Spanish are from Latin, and most of the time they are the same words as the context, the words around which to figure them out.

Can you speak Spanish?

If somebody who speaks Spanish is speaking to me, I can answer.

Muchas gracia, Blackbird.

9.2.5. Сеница

Last year you started learning Spanish, what do you say now?

I think my Spanish is better now, but I do not think that I *have progressed* as much as I should be, you know it is not your fault, but we do not allow ourselves to study and to progress. I think the problem is that we have so much phases in class, for example. When you tell us what to do, you say in English, as you want phase 1 to understand you, I feel

talking and listening to Spanish will be good for us. I think that we are not talking enough. When you put the video, it is very bad for us, it is difficult for us to understand the daily language. We should listen more fluent conversation on Spanish, even if we do not understand every single word, we should definitely speak more.

What was useful or useless activities for you?

I find the presentations were not useful because I do not think we are doing anything out there. I admit that I did not write everything in English and put on google translate, but I used it for a lot of words.

What do you think about reading the text lessons, answering the comprehension questions and practicing grammar regarding the lesson?

It was good, only, the class is very active.

What about our visit to the Cervantes Institute?

It was interesting to speak about painting and a surprise. I understood everything she said, it made me feel good, and after that we moved up to the classes and I think it was unnecessary, the library and classrooms, but when she talked about her life and painting, we reviewed before, it was good.

You remember that we started this semester to speak about trying to guess the meaning from the context, making new words based on our knowledge?

I found it very confusing...Trying to guess the meaning, maybe it is something behind it, but I don't see it.

Do you use sometimes you mother tongue to guess?

Nothing is very similar to Hebrew, there are some words similar to English, but I don't see it is a good idea, personally.

Have you ever made some conclusions in your life based on your feeling, somebody is sad and you make a conclusion why is he sad?

I do not remember...I just think that it is not beneficial to learn Spanish based on English or some other language.

I noticed that you started this SY very enthusiastically, and then you stopped working. Is my impression correct?

You are correct. In second semester it was the bad influence of certain people, it caused me some distractions

Gracias, Tit.

8.2.6. Славуј

Do you see something regarding learning Spanish that you would like to point out in comparison with previous years when we learned Spanish?

I think the learning is fine, I only studied Spanish this year, that year and the year before, the first year I do not count because I didn't learn anything...the way we learn is also good, you are teaching us without learning, which is very good, I like the creativity you teach us a lot. If I am interested, or it is fun or cool, I am more interested in rather than having a big sheet reading and memorizing...The way I learned vocab it was very interesting, I was looking forward to learn it, I automatically remember it I have a big desire to learn vocab, I want to use it in my life and I wanted to use Spanish properly in Spain... I think that the interesting learning is very important for me, I rather learn if something is interesting or different than what I did before. When the way of learning is interesting for me, or differ that I did before rather than just memorizing when I just memorize for short period of time and then forget.

You have excellent accent and pronunciation, where does it come from?

I don't know, but my parents are always saying I am good in making accents or imitating people, and they are saying that I am instrumental and good in music.

Do you have some way of learning, or strategy, that you are using more than the other?

Repeating to memorize is not good for me, for me it is better to have some diversity, when we had learning past tense and we had diversity of practices, it was good for me...

Regarding vocabulary, what are you doing?

I am going through a dictionary; I like labeling the sentences.

Have you tried to guess some word which you are missing?

I think so. If I don't know the word or the word is missing, I usually try to guess or what the word I know means, I do that often. When I start reading the text, I have the idea what it is about, or from the title of the text. If I understand the title, I can say pretty much what about is the text, if there is only one word I don't understand, I ignore it or I can probably assume or guess what it is about.

Have you tried to guess some word based on you English?

I do not make up a word based what is in English. I try to find the translation.

Visit to the Cervantes Institute?

I liked it when the other people were speaking Spanish, that part I really enjoyed, because just reading Spanish from some papers or listening some video slowly, I found it very useful, it is good when you have interaction with people who are speaking Spanish on a daily basis. It is important and fun to have interaction with the people who speak Spanish. It is a good learning experience. It is a good learning method, it is fun. I think about Spanish summer camp. When you are surrounded with, everything is Spanish it is a very learning experience. Why don't we visit Spain?

Do you have something from Spanish classes to point out?

When I was researching for some project and I found out interesting facts about Spanish language, *el ceceo* de Spanish king what become a part of the Spanish language...those little interesting facts motivate me to learn and invest.

Muchísimas gracias, Nightingale.

De nada.

8.2.7. БАТОКЉУН

This is your first year learning Spanish. What is your experience?

Good and bad. I didn't learn as much as I liked, not because of you but the people in class.

You had some collaborative project. Did it help you or you prefer working alone?

It helps because we both know different things, we remember different things, when we put it together it broadens our knowledge.

What is your way for learning words?

Saying over and over again. I connect the sounding with meaning. When I hear something, which has similar sounding with languages I know, I learn easier.

Guessing the words?

Sometimes yes, *violin* I knew.

Making up?

I put endings: information, I know it is *información*, *escribir* the writer is *escribiste*, *estudiar* *estudiante*...

The Cervantes Institute visit?

Interesting because I didn't think I will understand as much I did. She was speaking very quickly, I didn't understand everything, but I understood a lot because the videos we played and helped that we spoke before we went about Frida.

Some moment from Spanish classes to share?

Certain people swearing during the class, you or somebody else should do something about that. Regarding language, I picked up some fragments, I know now some Spanish, some Serbian, some French thanks to my collaborative partner. I cannot speak or write the language, but I understand what is going on.

Muchas gracias, Hawfinch.

8.2.8. Зеба

Како си учио шпански ове школске године?
На часу и кроз домаћи.

Како си учио речи?
Кроз пројекте.

Како, на који начин?

Тако што спојим нешто што знам на другим језицима. Знам да је на српском *библиотека* и да је слично на шпанском. Или, ако нешто на шпанском слично звучи као на неком другом језику, претпостављам да исто значи и на шпанском. Користим што знам више језика. *Biblioteca* је *library* на енглеском, преводим преко српског библиотека.

Који су твоји утисци о посети Институту Сервантес?

У Сервантесу је жена много брзо причала и нисам је разумео, међутим о Фридином животу јесам јер сам радио презентацију са истом темом. Било ми је отприлике јасно шта је жена говорила, али не све.

Које би активности на часовима издвојио?

Током ове године најзанимљивије ми је било када смо радили пројекте, и сви пројекти су ми били занимљиви. Док радим на пројекту, учим речи тако што је срећем на разним местима – тражим по интернету, пишем, изговарам је... И, по завршетку, имам утисак да боље знам. Запамтио сам реч за девојку *novia* на пример... И волео бих да имамо мање контролних задатака.

Пуно ти хвала што си разговарао са мном, Зебо.
Нема на чему.

8.2.9. Врабац

Do you see something regarding learning Spanish that you would like to point out in comparison with previous years when we learned Spanish?
I did vocabulary.

Can you, please, explain, how did you learn vocabulary?

I had good memory, you said the word and I remember it. I don't repeat them or fix with some image, it just stays in my memory. Spanish is not similar to any language I know, after sounding I remember. The projects helped me learn, you can expand your vocabulary with images in projects, I remember the words you told us, I put it in sentences in a project.

What about word that looks and means the same thing as a word in some language you know?

In my Russian rap song... *5 minuta nazad, 5 min ago* there were words similar to Serbian... Everybody who knows Serbian knows. On the other languages, I didn't listen because video doesn't help me much because images can be completely different from video.

Do you remember you tried to make some word in Spanish?

I tried to make *escribiter* from *escribir*... I wasn't successful hahah... Now I now *escritor*.

And understanding from context?

Understanding from context it works, you can't understand the specific word you can understand what it probably means.

Visit to the Cervantes Institute?

The Cervantes Institute was something new. The lady spoke too fast.

Some moments from Spanish classes to share?

I like that we have a lot of different projects, and I like the atmosphere during the class. It is not stressful, you can relax and learn, it makes me like the subject... And, about word learning, you talk, sometimes I write them down: *rompecabezas, baloncesto, medianoche, altavoz, entrevista*.

Gracias, Sparrow.
You're welcome, Ms.

8.3. Интервју са наставницом EAL програма

Разговор са Дивном Стакић, наставницом EAL програма и координаторком програма за матерњи језик у Интернационалној школи у Београду, вођен 23. јануара 2020. године.

Можеш ли укратко да објасниш шта подразумева EAL програм?

EAL програм је овде, *overall* - сада ћу ја употребљавати *translanguaging*, онако како будем размишљала (...) Ја радим са децом од *kindergarten*-а, па до петог разреда. Реч је о деци узраста од пет до једанаест година. Деца долазе са различитим нивоима знања енглеског, и обично су сви у истој групи. Како смо у претходним годинама радили *Language Policy*, постигли смо договор да у истој групи може да буде до осморо деце, што је велика предност када се ради са децом тог узраста. Стога, у групи могу да имам тоталног почетника који не зна енглески језик, а могу да имам неког ко је на *intermediate* нивоу, или неког чак на јачем нивоу од тога. Што у принципу не значи да радим диференцијацију, већ два различита програма. Такође, имам термине када изводим почетнике са наставе и радим са њима један на један, што је јако добро. Са децом која су сад, рецимо *high beginner-intermediate* ниво, одлазим у разред, и ту радим *in-class support*. Идеја је да им помогнем како би могли да прате наставу у разреду. Ту, на лицу места, користим разне стратегије које налазим да су адекватне у односу на то шта се ради у учионици. Помоћ је *across the curriculum*, у смислу помажем им око свих предмета.

На који начин дефинишете нивое језичких способности ученика? Према Заједничком оквиру Савета Европе?

Да, да... пратим испуњене критеријуме језичког знања код ученика, који могу и до B2 да стигну.

Са B2 се прикључују настави?

Не, они већ раније могу да се прикључе настави, само да нису тотални почетници, односно да нису сасвим *new to English*, а испуштам их тек у тренутку када *meet a grade expectations*, значи када *report cards* покажу да су они на нивоу разреда у смислу језичке писмености. То је увек *moving target*. Они уче језик, а за учење језика по свим теоријама треба од 5 до 7 година. До 2 године *BICS* (енгл. *basic interpersonal communicative skills*), односно да могу да се играју са другарима у парку, да користе свакодневни језик, да могу да остваре основну комуникацију. Као што сам рекла, за то је потребно до 2 године, код нас у школи. Ако је интензиван програм, имају часове четири пута недељно, и још два пута недељно да их изводим из разреда, они у том узрасту релативно брзо, већ за годину дана могу да досегну стандард. Али, да у разреду буду компетентни, да буду као *native speaker*-и, за то треба дуже. О томе говори *CALP – Cognitive Academic Language Proficiency*. Опет, то је потпуно индивидуално, зависи од самог детета. Баш зато и постоји та разлика између 5 и 7 година, деца уче на различите начине, једноставно различити смо. Важно је да сада постоји један тренд у коме се деца охрабрују да остају у разреду све време, тако да и тотални почетници остају у разреду све време и прате наставу колико могу на том нивоу. Зависи и колики је разред, наставници користе разне стратегије да помогну том детету. Ту деца, ипак, нису сасвим срећна, јер има сувише тога што не разумеју. Њима заиста треба дати неку основу, или да имају у току дана неко место где могу да раде нешто што је на њиховом когнитивном нивоу, и на нивоу језика да би се осећали боље, иначе су потпуно фрустрирани. Они користе све што могу у разреду, користе и *Google Translate*, и наставник им даје књиге на матерњем језику, међутим, када ја уђем у разред, и питам наставника да ли могу сада да изведем ученика, дете ме грли! Показује да је срећно што ће изаћи из свог разреда. Дете показује да жели да буде негде другде у том тренутку, да се са њим ради нешто у том моменту што њему треба. Јер, деца не воле да се издвајају тако што у истом разреду раде нешто лакше од друге деце, посебно не на том узрасту, где се они непрестано пореде. Ако они читају сликовницу, а други читају *chapter book*, то није добро на пуно нивоа. Није добро ни за самопоуздање, и увек је боље да се тако нешто избегне, барем на почетном нивоу, док деца не достигну одређен ниво комуникативне компетенције да могу да прате и комуницирају, да буду као и друга деца. Мислим да је добро овако како радимо: ученик се извлачи из разреда по потреби, ако је тотални почетник, и да је наставник такође у разреду, да истовремено ради и са другом EAL децом, која већ имају одређен ниво знања, али и са тим дететом које не зна ништа. Једино што овакав поступак захтева велики ангажман, и велико искуство. Суштина је да паралелно раде више програма, и то је већ увод у неку персонализовану наставу, где се рад прилагођава потребама детета, тог детета конкретно. Током свог радног века, слушала сам разне приче о разним фрустрацијама. Један мали

је, тако, причао да је он глуп, а у претходној школи је био паметан! Управо зато важно је користити *translanguaging* - цео репертоар који наставник има, и да прилагоди читаво то своје знање о језику потребама детета. Али, најпре мора да га упозна, и да стекне поверење, а онда све друго иде много лакше.

Такође водиш Mother tongue program. Шта програм подразумева?

Mother tongue, тј. матерњи језик је јако важан, посебно у интернационалној школи где мала деца крећу да се описмењавају. Наиме, EAL деца истовремено уче и да говоре и да читају и да пишу, и наравно да слушају на енглеском. То свакако није лако, нарочито кад њихов матерњи језик није довољно јак да може да подржи увођење новог језика. Код неке деце то иде лако, код неке не. Свако дете је другачије и приступ мора да се прилагоди детету. Ја овде, на пример, добијам децу која говоре свој матерњи језик, али не читају и не пишу на свом матерњем језику. Или, супротно, иако су кренули у школу на свом матерњем језику, врло брзо, после две године, овде забораве да пишу, више ничега се не сећају. Међутим, имам и децу која дођу са врло јаким матерњим језиком, и опет, ако се не одржава матерњи језик, он једноставно нестаје. Из тог разлога, као и због других разлога, јако је важно да се одржи настава матерњег језика. Важно је и због културног идентитета, да дете зна где припада, да се осећа боље, да је самоувереније. И наравно, трансфер знања из једног језика у тај други језик је много лакши када постоји нека база, кад постоји основа за то. Зато је Програм матерњег језика важан, и зато ја инсистирам на томе да сви родитељи буду информисани да програм постоји, и, уколико имамо наставника и курс у школи, да упишу дете. Јер језик је много више од говорног језика, треба да се развија и академски језик. Ту су наставници у средњој школи у предности, јер када деца дођу у шести, седми разред они већ имају неку академску основу свог матерњег језика која би требало да је солидно, а и онда се лакше прави академски трансфер знања. То је основа за *translanguaging*, и свуда ту се примењују *translanguaging* стратегије.

Које методе и приступе користиш у пракси?

Трудим се да индивидуализујем наставу, колико год могу. Приступ је увек комуникативан, *communicative approach to teaching* по мени је посебно применљив код деце овог узраста кад имамо *students new to English*. Прича се о културном шоку за одрасле, који исто проживљавају и деца када дођу у нову средину! Све фазе културног шока деца пролазе исто као и одрасли. Нека деца имају фазу одушевљења, па затим буду јако тужна, па љута, па опет тужна... све док не прихвате чињеницу да су ту где су. У ствари, док их друштво не прихвати, док не почну да се играју заједно. Често се види неко усамљено дете које лута за време одмора, и ту је јако важно да му се одмах на почетку наметне неки друг док сам не нађе са ким му одговара да се дружу и да буде прихваћен. И због тога је *translanguaging* важан.

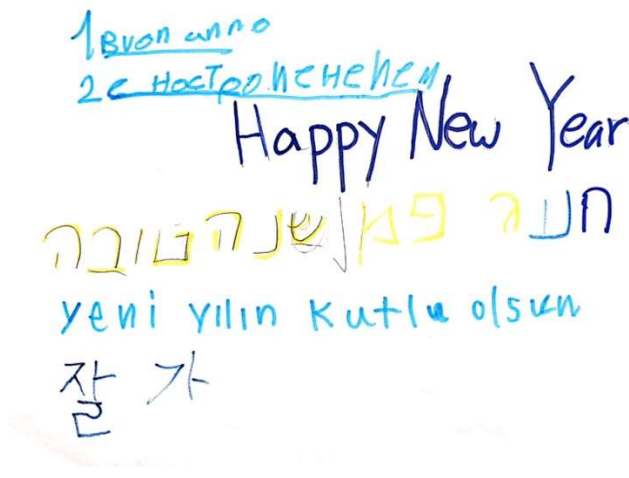
Да ли можеш да издвојиш неку стратегију у учењу за коју сматраш да се твоји ученици радије одлучују? Да ли они свесно приступају некој стратегији или је то несвесна, аутоматска радња? Да ли има нека стратегија на којој ти инсистираш?

На овом узрасту ја се трудим да деца мисле да је све несвесно, спонтано, кроз неку игру и комуникацију, кроз такве активности. Мислим да они когнитивно не знају зашто нешто треба да раде. Покушам да им објасним зашто нешто радимо, и зашто је нешто добро за њих, зашто читамо, зашто пишемо, посебно код деце која немају довољно добар фокус, или желе да избегну читање јер не воле да читају. То је посебно велики проблем код деце која се сада много играју код куће на телефону, компјутеру или таблети. Примећује се у школи да не прате, да им је фокус лош, и да им је све досадно, јер ништа не може да се мери са тим занимљивим игрицама. Тој деци је све досадно што је прошлим генерација било забавно (овде причамо о прошлој години, а не о давној прошлости!). Они траже другу врсту анимације. И они заиста пате када је у питању читање, и то се сада често повезује са дислексијом, са неколико њих радим овде у *Lower School*-у. Научила сам да последњих година питам децу, која мало заостају у описмењавању, колико времена код куће проведе играјући се на телефону, компјутеру или таблети. И заиста су њихови одговори поражавајући. Јер, деца која су ограничена у таквим играма остварују боље резултате.

Када си се први пут сусрела са 'translanguaging' приступом?

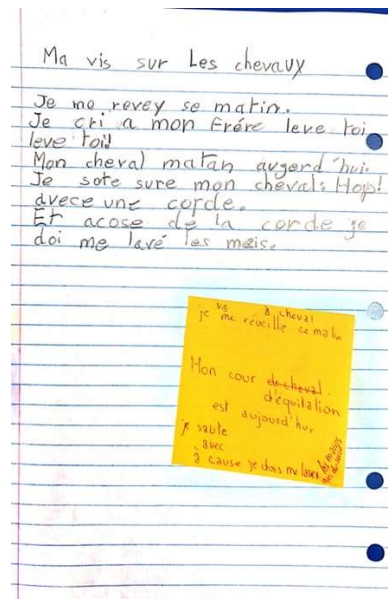
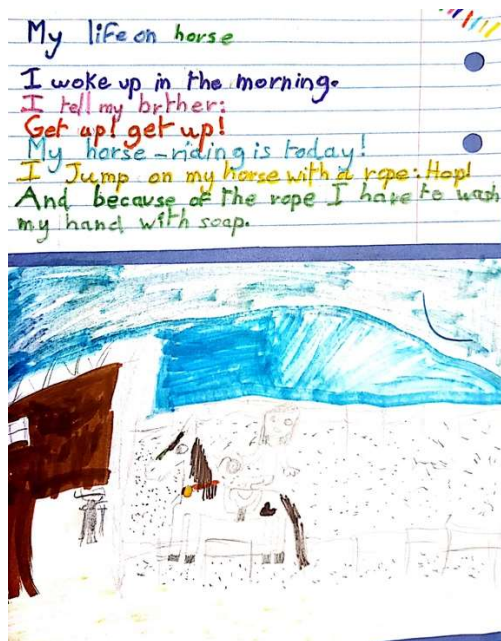
Први пут сам чула за време студирања. Међутим, први пут сам се сусрела крајем 80-их година у књизи Јозефа Шкворецког, *Из живота чешког друштва*. Врло забавна и духовита књига. Чеси који живе у Канади, убацују енглеске речи у чешки, па кажу 'карпет од вола до вола'... Када сам отишла у Канаду, чула сам да заиста и наша емиграција тако говори, да мешају језике, и имају неки свој микс у коме се сви савршено

разумеју. То наравно није добар пример за *translanguaging*, то је мешање језика, извитоперавање језика. Начин на који у ISB школи примењујем *translanguaging* је да подсећам децу на њихов први језик кад год то контекст омогућава. Кад год нешто може да се убади, ја се трудим да то урадим. Али не тако што они мешају два језика и што подржавам да они имају неку своју варијанту језика, већ тако што желим да код ученика развијем свест да је матерњи језик важан и да може да им помогне у учењу енглеског. И то на разне начине и кроз разне активности, кад код изгледа згодно ја то некако применим. Применим на лицу места и у односу на дете. На пример, пре неки дан дошле су две нове ученице, једна у други, једна у четврти разред. Девојчица у другом има седам година и дошла је из Португала, и она апсолутно не зна енглески. Дошла је у групу где већ имам четворо деце од којих је једно дете скроз флуентно као *native speaker*, али пошто има дислексију, има проблем са писањем и читањем, зато смо га распоредили у EAL, иако са њим ради и педагог. У групи је још троје деце, и сви су већ флуентни. Значи, она је сада дошла у ту средину, и први дан јој је био стресан у њеном разреду, то сам видела, и кад сам је извукла помислила сам да бисмо могле да урадимо нешто да и она осети да је способна да може нешто да уради. То је био први дан после распуста. Ја сам написала *Happy New Year*, и задатак је био да свако напише на свом језику исту поруку. Тако да је и она могла да напише на свом језику. А мени је то, с друге стране, било важно да видим како пише на свом језику, како формира слова, величину слова... пошто, такође из тога, могу да извучем неке закључке. Исто важи и за осталу децу. На пример, девојчица из Израела, је дошла у првом разред, течно је говорила и помало писала на хебрејском језику. Родитељи је нису уписали на хебрејски, иако сам ја причала са мамом неколико пута. И она је за *Happy New Year* морала да консултује *Google Translate*. Прво да ми прочита, онда и напише. Касније је њен старији брат имао час, и он је ту утврдио неке грешке које је девојчица направила. Код ње се, на жалост, не одржава матерњи језик... Онда, имам и девојчицу чија мајка је Италијанка, а отац је Рус, и она је написала и на италијанском и на руском. А затим, како је текст био на видном месту у учионици, долазила су деца из старијих разреда, па су читали шта пише, и исправљали су. И њима се то допало...



Слика 8. Приступ трансјезичке комуникативне активности примењен на часу у Интернационалној школи

У трећем разреду радимо *Unit Poetry*. На почетку ове школске године у разред је дошла девојчица је дошла из Француске са врло лимитираним знањем енглеског језика. Знала је, можда, десетак речи на енглеском, онако изолованих, док је у разреду самоуверено причала француски. После свега неколико месеци, сада она врло лепо функционише у разреду. Наиме, фантастично је напредовала, то је дете које има предиспозиције да брзо напредује - има фокус, упорност, самопоуздање, има све што је потребно. И наставила је да иде на француски као матерњи језик овде у школи. Пошто су песмице завршене, тражила сам да преведу песмице на свој матерњи језик. Она је почела да ради на задатку, и осећала се несигурном, па смо се договориле да провери са наставницом француског... И та девојчица осећа да губи француски и није јој драго због тога. Иако има само осам година, жели да предузме нешто. Она је сама преузела иницијативу и тражи шта може да уради да би поправила стање.



Слика 9. Песма девојчице из Француске на енглеском, и превод песме на француски

Које су особености translanguaging - a на узрасту од 5 до 11 година?

Translanguaging се у овом узрасту своди на то да се деца емотивно осете добро. Ако не причају енглески, да не кажу ја сам глуп сада, а раније сам био паметан. Због тога, ја им често, када читамо нову реч, нацртам или покажем, а затим питам дете како се та реч каже на његовом матерњем језику, а ја поновим, док ме они исправљају. Волим да им покажем да и они мене могу нешто да науче, и да не знам ни ја све. Истовремено, и међусобно се распитују како реч гласи на другим матерњим језицима, и свако настоји да се сети како се то каже на његовом матерњем језику. Тада често схвате да више не могу да се сете те неке речи за коју су били сигурни да знају. Што је опет добар сигнал за родитеље да треба да се поради на матерњем језику.

Резултат примене translanguaging-a у твојој учионици највише се огледа у релаксираној атмосфери где се сваки ученик чује?

Ученик најпре мора да се опусти, да се осећа комфортно, мора да има поверење у наставника. Ако дете емотивно пати, ту нема ништа од учења. Значи, прво морамо да изградимо однос поверење, а онда лако долази до учења језика. Ово су мале ствари због којих се дете осећа добро и онда хоће да ради.

Има ли можда имаш још нешто што желиш да додаш?

Групни рад је врло важан. Ако двоје деце имају исти матерњи језик, тако да је једно потпуно интегрисано, док је друго почетник у енглеском, њих двоје могу да раде заједно, тако што, нпр., читају на матерњем језику информацију о задатку, а затим пишу на енглеском да би могли да презентују на енглеском. Или, чак је могуће да ученик-почетник напише на матерњем, а ово друго дете да му помогне да преведе. Заједно раде и на тај начин се развија и социјална компетенција и комуникација.

Да ли твоји ученици некада покушавају да погоде значење неке непознате речи на основу сличности са речима из њима познатог језика? Или, можда, да направе неку реч на основу знања које имају?

Они још увек немају свест о томе, ја их наводим да препознају. Ако нека енглеска реч има романски корен, а у учионици имам ученика Француза или Италијана, питам их да ли им та реч личи на неку реч из њиховог матерњег језика. Или им кажем неку реч, па како би то рекли на свом матерњем језику. Буквално, морам да их наводим да би они то препознали и да би онда следећи пут користили као једну од стратегија за разумевање текста. Да не буде само контекстуално разумевање, или коришћење речника, већ и да користе свој матерњи језик. Дефинитивно, ученици имају интрузију свог матерњег језика, неко правило из свог језика

покушава да примени у страном, али нису *risk takers*-и да пробају да направе нешто од свог матерњег језика, ту су врло стегнути.

Шта твоје ученике мотивише да уче?

Морам да сазнам шта њих занима. Ја већ, отприлике, знам шта воле дечаци тог узраста, а шта девојчице, шта имају заједничко, које су то игрице, које играчке, који су то спортисти, који су резултати у фудбалу итд. Морам да нађем нешто да их приволим да ми верују и да виде да ми делимо иста интересовања. Био је код мене у разреду један дечак, сада је у средњој школи, који је јако волео фудбал. Није знао реч енглеског, али је било јасно да обожава фудбал јер је долазио у фудбалском дресу. Препознала сам дрес, и онда смо читав један *Unit* радили кроз фудбал и кроз играчке које он воли. Он је одушевљено описивао свог омиљеног играча, постављао је питања, додавао је вокабулар, уопште, имао је иницијативу и био је крајње мотивисан јер сам ја, све то што треба да научи, прилагодила томе што он воли.

Да ли у наставу уводиш и елементе културе?

Како да не. Деца никада нису чула за *Halloween* на пример, један ученик је дошао из Дохе, други из Тел Авива, неко је дошао из Италије. Како се примичу празници, објашњавам им. Пре него што дође тај датум, морају дазнају шта се око њих дешава. Деца не знају за англосаксонске обичаје. Причамо и о *host country*, кад се не иде у школу, зашто се не иде. О Светом Сави, такође радим са EAL ученицима. Када имамо приредбу, треба да буду припремљени шта је то што гледају. Трудим се да их припремим за што више ствари које се дешавају у школи.

Много хвала на разговору!

8.4. Интервју са наставницом предмета теорија о знању

Разговор са Мајом Сердар, наставницом предмета теорије о знању (*Theory of Knowledge*, ТОК), у Интернационалној школи у Београду, вођен 7. фебруара 2020. године.

У Интернационалној школи у Београду, према програму и плану за једанаести разред, предвиђен је наставни предмет теорија о знању. Да ли можеш укратко да објасниш шта је садржај овог предмета?

Theory of Knowledge јесте нешто што се примењује тек у једанаестом разреду јер се сматра да ученици млађег узраста нису још увек довољно когнитивно зрели да би могли да одговоре на захтеве овог предмета. Треба да имамо на уму да до дванаесте године не постоји способност апстрактног мишљења, што је одраслима често тешко да прихвате.

Која је веза између МYP критеријума критичко размишљање у ранијим разредима и садржаја предмета ТОК у једанаестом разреду?

Поједностављен садржај теорије о знању провлачи се кроз МYP програм у виду критеријума *critical thinking*, на начин да код деце подстакне и развија критичко мишљење, с тиме што је теорија о знању на много вишем нивоу размишљања. Заправо, теорија о знању је примењено критичко мишљење, то би било објашњење шта ученици раде на овом предмету.

Шта је суштина предмета ТОК?

Поента предмета је да из различитих начина сазнавања као што су, на пример, перцепција, меморија, језик (који се истовремено налази и у начину и области сазнања), резоновање и друго, и кроз различите области сазнавања, природне, друштвене науке, уметност и остало, ми сазнајемо ствари. Основно питање у теорији о знању је како знамо да знамо нешто, како долазимо до сазнања о нечему, тј. у којој мери смо сигурни у знања која имамо. Питање о начину сазнања ученици треба да прикажу кроз примере бар једног начина сазнавања и бар једне области сазнања. С друге стране, морају у структури рада, у коме су два критеријума оцењивања – један је есеј, други презентација, да имају и *claim* (срп. тврдња) и *contra claim* (срп. оповргнута тврдња). На пример, како ми знамо да је ауторитет довољно образован да нам пренесе знање? Знамо преко језика, јер тај ауторитет нешто изговара, кроз различиту област или науку. Пикасо је поставио стандарде служећи се језиком уметности. Овде се ради о тврдњи. С друге стране, ако су извор нашег сазнања емоције, можемо и да оповргнемо да је неко ауторитет. На примеру Хитлера, ми видимо да ауторитет може да буде и вештачки направљен, где је реч о оповргнутој тврдњи.

Језик је облик сазнавања?

Један од начина сазнавања је језик, који истовремено представља и медијум за преношење знања.

Које су теме о којима се расправља на твој часу?

Поента је у томе да може да се расправља о свему. Често предметни наставници одреде неку дебатну тему, а касније ученици на часу ТОК-а формирају тврдњу и одреде начине сазнања и области сазнања да се нешто што се зове *real life situation*, а што је заправо пример, а што може да се докаже, односно оповргне. Исто формирају и *research question*, тј. истраживачко питање које је везано за знање које је тема на неком предметном часу.

Да ли можеш да изнесеш на који начин су ученици разматрали тврдњу да се наше садашње знање заснива на прошлим искуствима.

Тврдња *Present knowledge is dependent on past knowledge*, односно да наше садашње знање зависи од прошлих, ученици су анализирали у светлу познавања језика, те су закључили да је тачна јер наше садашње познавање језика зависи, тј. ослања се на наша претходна знања језика и култура када судимо о нечему што је у језику ново. Међутим, у својој даљој анализи ученици су скренули пажњу на чињеницу да ако сво знање зависи од прошлог знања, тада не би било корена знања, нити порекла како се нешто зна. Да би појаснили свој став, повезали су концепт са теоријом о ћелији у оквиру наставе предмета биологија. Наиме, теорија о ћелији износи да су сви живи организми састављено од ћелија и да све ћелије потичу од већ постојећих ћелија, што води до истог парадокса – шта је онда створило прву ћелију? Након тога су, у вези са овом тврдњом,

представити и следеће питање: *Која је била прва важна когнитивна идеја која је изграђена?* А потом су ово питање претворили у констатацију да постоје знања која су стечена животним искуством. Дискусија је затим кренула у смеру преиспитивања о томе да ли се идеје и начини размишљања могу сматрати оригиналним знањем будући да је садржај стечен посматрањем? На шта је уследила тврдња да се *Предмет посматрања и ставови о том предмету заснивају на већ постојећим концептима или речима које сте научили кроз језик.* Наиме, закључци који настају на основу животног искуства и посматрања изграђују знање и разумевање ситуације. Могући пример налази се у решавању једначине из математике - ако не разумете шта бројеви и једначине значе, не можете решити једначину. Односно, ако не разумете шта речи значе и не знате контекст њихове употребе, не можете се служити језиком.

Много хвала на разговору.

8.5. Листе препознавања речи

8.5.1. Предтест

Instruction: write one translation, which you consider most appropriate, next to each word. It is important that you translate all words.

español	English
AVENTURA	
SOPORTAR	
PARADA	
VASO	
INMEDIATAMENTE	
ISLA	
OCURRIR	
BLOQUE	
PLANEAR	
ESTILO	
FELIZ	
BESTIA	
SUCEDER	
CARPETA	
EXPLORADOR	

English	español
AIRPORT	
LETTER	
ORANGE	
TO CAUSE	
TO RECORD	
FRESH	
CLOWN	
LARGE	
TO DEFINE	
ASSISTANT	
EXIT	
AUTHOR	
INTRODUCE	
TOTALY	
TO PROTECT	

8.5.2. Пост-тест

Instruction: write one translation, which you consider most appropriate, next to each word. It is important that you translate all words.

español	English
OTRO	
USAR	
INNOVACIÓN	
FRECUENTE	
EXTRAER	
GIRASOL	
PARADA	
CALOR	
COMPLETAMENTE	
RECORDAR	
PANECILLO	
ACEPTAR	
SINCERIDAD	
ALTAVOZ	
ARTISTA	

English	español
PUPPY	
CULTURE	
TO DANCE	
UMBRELLA	
TO PARTICIPATE	
EXIT	
GUITAR PLAYER	
SWEAR WORD	
POPULAR	
POET	
SALAD	
TO RESPOND	
MARACA	
LETTER	
GRASSHOPPER	

8.6. Наставна јединица 1 *Music* и наставна јединица 2 *Dating*

Табеларни приказ наставних јединица са дефинисаним активностима, циљем наставе, датумом почетка и краја, задатком, обликом рада и тестом провере успешности дате активности

Наставна јединица	1	2
Тема	<i>MUSIC</i>	<i>DATING</i>
Трајање	Од половине јануара до половине марта 2018. год. 5 ротација од 6 радних дана (једна садржи 2x80min и 2x50min). Скраћени часови 24. јануара, час траје 70 мин. Од 12. до 18. фебруарски распуст, нема наставе.	Од краја марта до почетка јуна 2018. год. 6 ротација од 6 радних дана (једна садржи 2x80 мин и 2x50 мин). Од 6. до 15. априла пролећни распуст.
Активност 1	Развијање вокабулара - критеријум Б (разумевање писаног текста) и Д (употреба језика у говорном и писаном облику)	Развијање стратегије разумевања говорног текста, аудио-визуелна рецепција (критеријум А) Видео текст <i>Cuando un hombre se enamora</i> .
Циљ	Идентификација основних чињеница и идеја у вези са представљеним вокабуларом и оспособљавање за самостално извођење закључака у вези са непознатим вокабуларом. Развијање способности препознавања сличних облика речи са облицима из знаних језика или позајмљених облика из других језика у циљу изношење хипотезе о њиховом значењу (Одлин 1989, Свен 1997, Сенос 2003, Рингбом 2007, Даниловић 2010). Развијање способности анализе корена и афикса лексичких јединица (Шмит 1997).	Идентификација основне идеје и закључивање о непознатом вокабулару на основу визуелне рецепције (видео текст је могуће подржати шпанским титлом). Развијање стратегије разумевања говорног текста ван учионице, развијање способности закључивања о значењу на основу вербалних и невербалних знакова (Шмит 2000). Интерактивни текст. Унапред понуђен наслов покреће код ученика размишљање колико се зна о овој теми, због чега се унапред ствара претпоставка о садржају текста (Нунан 1991: 18). Неочекивани обрт отвара расправу. Идентификација појединих варијетета шпанског језика. Развој и неговање критичког размишљања (Гарсија и Веј 2014).
Почетак	19. јануар – инструкције и расподела задатака	2. април – час од 80 минута, презентација аудио визуелног записа и решавање задатака
Задатак	Израда PowerPoint или пано презентације – писана и орална продукција.	Поделити пре презентације. Упознавање са питањима 5 мин. Видео пустити 2 пута, због скретања фокуса и корекције у разумевању (Нунан 1991: 24).
	Фаза 1. Групни рад: музички инструменти и жанрови: 2 одвојене листе речи – интернационалне и шпанске.	
	Фаза 2. Индивидуални рад: вршилац музичке радње – анализа просте речи и изведенице, закључак о суфиксима за вршиоца радње.	
	Фаза 3. Индивидуални рад: најчешће речи, готови изрази и окамењене конструкције у љубавним песмама.	

Презентација и разрада	Свака фаза групно или индивидуално, презентација 29. и 31. јануар (2 школска часа, 1x50 мин, 1x80 мин).	Наставник врши корекцију задатака и даје повратну информацију.
Провера	6. фебруар: Тест препознавања 2 листе обрађених речи и израза: једна листа са енглеског на шпански, друга обрнуто.	Тест из 2 дела: 1. Разумевање – питања на енглеском, одговори такође на енглеском језику (у циљу што прецизније провере разумевања). 2. Извођење закључака о значењу изолованих лексичких јединицама. Циљ да се утврди да ли формат аудио-визуелног записа помаже у нагађању значења.
Активност 2	Разумевање говорног и визуелног текста, критеријум А и комуникација као одговор на говорни, писани и визуелни текст (критеријум Ц)	Писана продукција као вид комуникације, критеријум Ц (комуникација као одговор на говорни, писани и визуелни текст) и критеријум Д (употреба језика у писаном и говорном облику)
Циљ	Неговање матерњег језика (Крисфилд 2020) и неговање позитивног осећања припадности разреду (Свејн и Лепкин 2000). Развијање способности ослањања на целокупни језички репертоар (Сенос 2009, Хердина и Џеснер 2002, Бертеле 2011). Развој лексичке компетенције на основу доступних контекстуалних информација (Хулстијн 1992, Веласко 2007). Развој и унапређење знања о интеркултурним вредностима (Савет Европе 2001, Оксфорд 1990). Унапређење вокабулара кроз развијање компензацијске стратегије интелигентног нагађања на основу језичких и нејезичких знакова (Оксфорд 1990), ослањање на паралингвистичке и екстралингвистичке знаке (Гарсија и Веј 2014). Потрага за сродним облицима, тј. когнатима (Одлин 1989, Оксфорд 1990). Развијање способности интерференције (Бертеле 2011) – препознавање познатих јединица и структура у циљном језику. Песма као медиј унапређења вишеструке интелигенције (Гарднер 1983).	Развијање вокабулара, утврђивање правила комуникације. Комуникација подржана фотографијом и илустрацијама као основ за погађање нове јединице (Нунан 1991, Оксфорд 1990, Шмит 2000), тј. подршка у интерпретацији језичких знакова и слика, односно процеса трансјезичке комуникативне активности Гарсија и Веј 2014). Трансфер лексичких облика из J2 у J3 (Свон 1997) и покретање менталног механизма абдуктивног резоновања. Унапређење креативности (Гарсија и Веј 2014).
Почетак	8. фебруар – инструкције и расподела задатака	16. април – основне инструкције
Задатак	По сопственом избору представљање једне песме на матерњем језику. Песма се пушта 2 пута. Следе питања на енглеском у вези са песмом (наставник саставља питања, нпр. која осећања песма буди у теби, да ли	Писана и орална продукција и поштовање правила у комуникацији, тј. развијање социolingвистичке компетенције.

	чујеш неку реч која се понавља, да ли чујеш неку реч за коју би рекао да је кључна, да ли препознајеш значење неке речи, да ли можеш да закључиш о чему се у песми ради и сл.). Затим кратка презентација изабране песме (оптативно енглески или шпански).	
		Фаза 1. Направи свој <i>Dating profile</i> , текст 100 речи, индивидуални рад. Напиши занимљиву причу о себи која не мора да буде истинита, додај фотографије које илуструју причу; напмени како се зовеш, одакле си, колико имаш година, чиме се бавиш, како проводиш слободно време, какве си спољашности, каквог карактера, шта други кажу о теби, шта волиш да радиш, а шта не, како да ступимо у контакт са тобом.
		Фаза 2. PowerPoint презентација – рад у паровима. Састављање приче у вези са темом наставне јединице. Формат стрипа, главни јунаци су ученици, фотографије као илустрација ситуације које може да прати и краћи текст, у облачиће се умеће текст, укупно 100 до 150 речи. Нагађање помоћу слика.
		Фаза 3. Дневнички запис о јучерашњем догађају, састанак који није добро прошао. Детаљи са састанка, запажања, размишљања: опис места, опис особе, проблем, шта се догодило, осећања.
Презентација	20. фебруар (50 мин) – словенски језици: руски, српски, пољски 22. фебруар (50 мин) – хебрејски и романски: француски и шпански (напомена: наставник представља шпанску композицију) 26. фебруар (80 мин) германски: немачки, норвешки, шведски, дански	Фронтална презентација радова
Провера	Презентација непознате шпанске песме: тест препознавања изолованих шпанских речи, 10 јединица.	
Активност 3	Развој комуникативних способности – Употреба језика у писаном и говорном облику (критеријум Д) и комуникација као одговор на визуелни садржај(критеријум Ц)	Разумевање говорног текста (критеријум А) и разумевање писаног текста (критеријум Б) - Видео текст праћен шпанским титлом: <i>Short film Flechazos</i> . - Писани текст дефинисан према фазама учења и знања.
Циљ	Развој вокабулара и употреба језика у писаном облику. Развој свести о интеркултурним разликама и мотивација ка стицању знања кроз излагање	Развој стратегије нагађања на основу контекста, учење речи кроз контекст (Нејшн 2001). Препознавање језичких знакова <i>clues</i> и нејезичких знакова – разумевање контекста, теме, личних односа,

	елементима културе циљног језика (Савет Европе 2001, Свон 1997).	културе циљног језика и других култура, развијање стратегије нагађања (Оксфорд 1990). Подршка у примени језичких трансфера из J1, J2, Jn (Хердина и Џеснер (2002)). Развој и унапређење критичког размишљања (Гарсија и Веј 2014). Преиспитивање о циљном језику на основу развијене језичке способности у два или више језика (Сенос 2003) и примена инференције и абдуктивног начина размишљања (Ригбом 2007, Бертеле 2011, Јовановић & Зечевић Крнета 2012).
Почетак	2. март – упознавање са животом и делом Фриде Кало 12. март – организована заједничка посета изложби оригиналних илустрација књиге „Фрида Кало. Једна биографија“ у Институту Сервантес у Београду	4. мај
Задатак	16. март: писани састав биографија једног музичара по сопственом избору	<ol style="list-style-type: none"> 1. Питања о разумевању видео текста дефинисана према фазама учења; 2. Питања о разумевању писаног текста.
Провера	Критеријум Д (употреба језика у писаном и говорном облику) <i>Biografía de una persona</i>	Критеријум Д (употреба језика у писаном и говорном облику). Писани састав <i>Mi primer amor</i>

БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Снежана П. Димитријевић (рођ. Сандевић) рођена је 1964. године у Крагујевцу. Основну и средњу школу завршила је у Београду. Дипломирала је 1989. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду на Катедри за Иберијске студије. Специјалистичке студије завршила 1995. године одбранивши рад под називом *Испитивање ставова и мотивација ученика шпанског језика као нешколског језика у средњој школи*. Магистраске студије завршила је 2005. године одбранивши рад под називом *Анализа лексичког фонда на основу језичког материјала коришћеног у настави шпанског језика на Групи за шпански језик и књижевност Филолошког факултета у Београду*. Од 1994. године ради као наставник шпанског језика у локалним основним и средњим школама, а од 2010. године у међународним школама у Београду.

Област њеног научног истраживања је глотодидактика. Објавила је неколико научних и стручних радова у домаћим часописима.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Снежана Димитријевић

Број досијеа: 16017/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика

- Резултат сопственог истраживачког рада;
- Да дисертација ни у целости ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- Да су резултати коректно наведени и
- Да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

У Београду, 17. март 2023. год.

Потпис аутора

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Снежана Димитријевић

Број досијеа 16017/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика

Ментор Проф. др Ана Јовановић,

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала ради похрањивања у **Дигитални репозиторију Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и мести 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, 17. марта 2023. год.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика

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-NC)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјеве).

Потпис аутора

У Београду, 17. марта 2023. год.

1. **Ауторство.** Дозвољавати умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прераде.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовање или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истим или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.