

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

IZVEŠTAJ O OCENI DOKTORSKE DISERTACIJE

I **PODACI O KOMISIJI**

1. Datum i organ koji je imenovao komisiju:

Na osnovu člana 127 Statuta Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i člana 40 Zakona o visokom obrazovanju, Nastavno-naučno veće na sednici održanoj 03. jula 2019. godine, donelo je odluku da se obrazuje komisija za odbranu doktorskog rada.

2. Sastav komisije sa naznakom imena i prezimena svakog člana, zvanja, naziva uže naučne oblasti zakonu je izabran u zvanje, datuma izbora u zvanje i naziv fakulteta, ustanove u kojoj je član komisije zaposlen:

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka, Italijanski jezik, 14. jul 2010. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, mentorka,

Doc. dr Katarina Zavišin, docentkinja, Italijanski jezik, 19.11.2013, članica, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, članica

Prof. dr Danijela Đorović, vanredna profesorka, Italijanski jezik, 10.05.2016, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, članica

II **PODACI O KANDIDATU**

1. Ime, ime jednog od roditelja i prezime kandidata:
Gordana, Dane, Mušura

2. Datum i mesto rođenja (opština, grad, država):
26.07.1966. Zrenjanin, Republika Srbija

3. Datum odbrane, mesto i naziv master rada:
2011. Učenje italijanskog jezika kroz igru, Filološki fakultet Univerzitet au Beogradu

4. Naučna oblast iz koje je stečeno akademsko zvanje magistra nauka:
Metodika nastave

5. Akademska zvanje:
Master profesor jezika i književnosti

III NASLOV DOKTORSKE DISERTACIJE:

STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI

IV PREGLED DOKTORSKE DISERTACIJE:

Doktorski rad kandidatkinje Gordane D. Mušura STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI ima 383 strane.

Rad se sastoji iz sedam delova, zaključka, literature od preko 400 naslova, 32 tabele, 4 slike i 2 prioga.

V VREDNOVANJE POJEDINIH DELOVA DOKTORSKE DISERTACIJE:

U prvom, uvodnom delu, kandidatkinja je predstavila predmet naučnog istraživanja, ciljeve i hipoteze, kao i očekivane rezultate, plan rada i metode istraživanja.

U drugom delu rada razmatrala je odnos kulture i jezika, predstavila opšte poglede na kulturu u savremenom svetu, kao što su humanistički i antropološki koncept (House 2007) i koncept objektivne i subjektivne kulture (Bennett & Bennett 2001) koji se često koristi u interkulturalnom kontekstu i neke od najčešćih definicija i modela kulture, kao što su bihevioralna, funkcionalistička, kognitivna i simbolička definicija kulture (Robinson 1985), te zatim model ledenjaka (Gillert et al. 2000), model glavice luka (Hofstede i Hofstede 2012) i model ruksaka (Akcamate et al. 2006), kao i neke od metafora kulture, poput kulture kao metafore okeana (Fang 2015), metafore protoka (Hannerz 1992) i metafore mentalnog softvera (Hofstede 1997). Prikazala je i neka značenja kulture na specifičnim nivoima, kao što su estetsko, sociološko, semantičko, pragmatičko i sociolingvističko (Adaskou, Britten & Fahsi 1990), sagledala različita viđenja kulture i njen značaj u kontekstu nastave stranih jezika.

Veza između jezika i kulture u nastavi stranih jezika analizirana je kroz zapažanja i istraživanja eminentnih lingvista (Kramsch 1993; Byram 1989; Liddicoat 2002, Liddicoat & Scarino 2010). Predstavljene su kulturne dimenzije komunikacije (Hofstede 1991) i definisana kultura u okviru interkulturalne komunikacije (Lusig & Koester 1999), istaknuti i analizovani različiti vidovi neverbalne komunikacije koji su prisutni u kulturno i jezički različitim sredinama (Balboni 2007).

Pošto se tokom usvajanja L2 stavlja jak akcenat na afektivne karakteristike učenja zbog društvenog konteksta jezika, usvajanje L2 je istovremeno i usvajanje druge kulture (K2). Stoga su obrađeni pojmovi akulturacije, kulturnog šoka i nesporazuma i društvene distance (Douglas Brown 1986). Autorka se posebno bavi terminom kultura škole budući da je škola jedno od najvažnijih mesta za sticanje saznanja i iskustva o kulturi i polazište istraživanja ovog doktorskog rada. Nastava jezika u školi sadrži dimenzije naznačene u nacionalnim kurikuluma, tako da nastavnici imaju obavezu da ih sprovedu. Među vrednostima kurikuluma je i

podučavanje o temeljnim vrednostima i podizanje kulturne svesti učenika. Otuda se autorka bavila stavovima nastavnika i učenika o tretmanu kulture u nastavi jezika. Autorka je nastojala da potvrdi hipotezu da razvijanje kulturne osvešćenosti kod učenika i sticanje njihove IKK su direktno povezani i uslovljeni što je moguće ranijim uvođenjem interkulturnog obrazovanja u školski sistem.

Još jedan od ciljeva ovog rada je poređenje ciljeva Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike i nacionalnog kurikulumu Crne Gore koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi, kao i da se ispita povezanost pogleda nastavnika i učenika sa kulturnim i interkulturnim sadržajima u kurikulumu, što takođe može potvrditi hipotezu da uvođenje interkulturnih obrazovnih elemenata u nacionalni kurikulum može uticati na povećanje kulturne osvešćenosti.

Treći deo rada posvećen je terminološkom razgraničenju pojmova multikulturalnosti, plurikulturalnosti i interkulturalnosti, kroskulturalnog, transkulturalnog, suprakulturalnog i katakulturalnog, kao i translingvalne i transkulturalne kompetencije u odnosu na IK i IKK (Byram & Kramsch 2008), kao i definisanju pojma međujezika (Selinker 1972; Lado 1971; Skinner 1971; Corder 1967; Nemser 1971). U društvenim prelamanjima i prožimanjima kultura prepliću se i raznovrsni jezici, kao instrumenti međusobnog kontakta i komunikacije različitih naroda i njihovih kultura. Tako nastaju i razni oblici međujezika sa svojim različitim stadijumima primetnim na fonološkom, morfološkom i sintaktičkom polju koji vode ka usvajanju ciljnog jezika. Stepen i dinamika usvajanja L2 zavisi i od uticaja pozitivnog ili negativnog transfera L1 na L2, o čemu će se takođe razmatra u ovom delu rada.

Četvrti deo rada bavi se interkulturalnošću kao konceptom u nastavi i sticanjem IK i IKK, interkulturalnim obrazovanjem i interkulturalnom osetljivošću učenika i nastavnika, tj. percepcijom kulture i IKK koja bi trebalo da se doživi i primeni u nastavi. U okviru toga kandidatkinja je odgovarala na suštinska pitanja o tome šta su IK i IKK, kako se stiču i kako osoba može da postane svesna činjenice da ih je stekla sledeći saznanja priznatih istraživača (Fantini 1995, 2000, 2001; Byram 2009; Deardorff 2009; Rathje 2007; Spitzberg and Changnon 2009). Analizovala je najvažnije teorije i faktore koji doprinose razvoju IK: razvojni model IK osetljivosti (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, Bennet 1993), model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti (Anxiety/ Uncertainty Management Model, Gudykunst 1993), multidimenzionalni model IK (Multidimensional Model of Intercultural Competence, Byram, 1997) i procesni model IK (Process Model of Intercultural Competence, Deardorff 2006). Predstavila je teme koje karakterišu IKK učionicu koje mogu pomoći nastavnicima u osmišljavanju takvih zadataka za učenje koji će voditi učenika ka sticanju IKK (Byram et al. 2002). Analizovala je ulogu nastavnika (Drandić 2012, 2013) i predstavila model IK nastavnika (Sercu 2006; Hrvatić i Piršl 2007; Over, Mienert 2010; Ruben, 1976), kao i osobine koje bi trebalo da poseduje interkulturalno kompetentna osoba (Chen i Starosta 1996) i interkulturalni govornik koji je u stanju da uspostavi odnose između vlastite kulture i kulture drugih, da posreduje između njih, rasvetljava razlike i uviđa zajedničku ljudskost koja ih prožima (Byram i Fleming 1998). Kandidatkinja je ukazala na neke od problema interkulturalnosti u nastavi L2 (Andraka, Petravić 2007; Bilić-Štefan 2006; Legac et al. 2007; Petravić, 2010), kao i ograničenja i zamke koje su se pojavile u teoriji i praksi tokom primene interkulturalnosti u nastavi širom Evrope (Portera 2008). Autorka je predstavila i izabrane tehnike i nastavne strategije koje kod učenika podstiču razvoj interkulturalne kompetencije i ujedno sprečavaju stvaranje stereotipa (Bagić, Vrhovac 2012; Peko et al. 2009; Fleming 2004, 2006; Barrett et al. 2013; Moeller, Nugent 2014). Autorka je navela primere iz prakse kojima se daje novo značenje konceptu IKK kroz upotrebu IT za komunikaciju da bi se pospešila interakcija na L2 između izvornih i

neizvornih govornika, kao i samo između neizvornih govornika u cilju njihovog pristupa stranim kulturnim sredinama (Warschauer & Kern 2000; Thorne 2003).

Jedan od ciljeva ovog istraživanja odnosi se na ispitivanje interkulture osjetljivosti učenika i interkulture kompetentnosti nastavnika, nudi se teorijski okvir koji služi kao polazište empirijskog rada kojim se ispituje valjanost hipoteze da nastavnici, i pored toga što nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi sa interkulturnim temama i postupcima u nastavi L2, kao i nedovoljnim interkulturnim sadržajem u kurikulumu, svesno ili intuitivno, doprinose razvoju IKK kod svojih učenika. Takođe namjera je da se potvrdi hipoteza da nastavnici uviđaju potrebu sticanja IKK kao važnog činioca svog kontinuiranog profesionalnog razvoja koji je u skladu sa politikom Saveta Evrope o neophodnosti celoživotnog učenja. U vezi sa tim je i prepoznavanje trajne potrebe za prilagođavanjem evropskom sistemu obrazovanja budućih nastavnika od kojih se očekuje da budu moderatori interkulturnih odnosa, da jačaju interkulturni identitet i razvijaju interkulture kompetencije, što su elementi celoživotnog obrazovanja nastavnika prilagođenog potrebama i izazovima savremenog društva.

U petom delu rada predstavljena je savremena italijanska učionica u kontekstima multikulture i višejezičnosti, kao i uzroci promena demografske strukture stanovništva i organizacije rada škola usled velikog broja dece imigranata. Za lingviste je ovaj raznovrsni kontekst naročito značajan jer se u njemu mogu pratiti prelamanja jezika i kultura, razni stadijumi upotrebe međujezika od strane imigranata kao prelazne faze do usvajanja ciljnih jezika, kao i sveprisutne multikulture koja se osmišljenim edukativnim nastavnim i vannastavnim aktivnostima transformiše u interkulturnost. Savremeni italijanski obrazovni sistem podržava otvorenost prema drugim kulturama i drugačijim uslovima života karakterističnim za imigrante (Valentini 2005; Caon 2008; Rossino 2009; D'Agostino 2012; Coonan 2012). Sve ovo doprinosi bržem razvijanju i sticanju IKK kod učenika, kako stranaca koji prolaze kroz periode jezičkog i kulturnog prilagođavanja, a tako i samih Italijana koji u kontekstima multilingvalne i plurikulture učionice postaju interkulturno osvešćeni i empatični.

U šestom delu rada kandidatkinja je prikazala rezultate ranijih istraživanja iz ove oblasti relevantne za istraživanje, kao i pregled i rezultate samog istraživanja obavljenog u osnovnim školama na primorju Crne Gore. Istraživanje je obuhvatilo 248 učenika završnog, devetog razreda osnovne škole i 10 nastavnika italijanskog jezika.

U sedmom delu rada opisane su i kritički prokomentarisane kulturne i interkulture komponente u nacionalnom kurikulumu Crne Gore i uporedjene sa ciljevima i ishodima Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike koji se odnose na aspekte kulture u nastavi stranih jezika kao i sa plurilingvalnim i plurikulture kompetencijama dopunjenim dodatim skalama deskriptora u dokumentu Dopuna Zajedničkom evropskom referentnom okvira za jezike (2018). Cilj ovog dela istraživanja je usmeren ka nadograđivanju i daljem promovisanju načela plurilingvizma i plurikulturalizma i unapređivanju nastave stranih jezika. Istaknute su i obrazložene novine u predmetnom programu za italijanski jezik za osnovnu školu od 2017/18. školske godine koje se odnose na kulturne i interkulture ishode nastave. Autorka završava rad izlaganjem i komentarisanjem rezultata empirijskog istraživanja i preporukom za uspešnu primenu interkulturnog pristupa u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori.

VI SPISAK NAUČNIH I STRUČNIH RADOVA KOJI SU OBJAVLJENI ILI PRIHVAĆENI ZA OBJAVLJIVANJE NA OSNOVU REZULTATA ISTRAŽIVANJA U OKVIRU RADA NA DOKTORSKOJ DISERTACIJI

Mušura, G. (2014). Savremena italijanska učionica u kontekstima višejezičnosti. *Zbornik radova sa prvog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka* „Konteksti“. Novi Sad, dostupno na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2014/978-86-6065-292-0>

VII ZAKLJUČCI ODNOSNO REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati prvog dela uporednih upitnika koji se odnose na izučavanje kulture na časovima italijanskog jezika pokazuju da svi nastavnici i skoro dve trećine učenika smatraju da je veoma važno izučavati italijansku kulturu na časovima, te da su skoro svi ispitanici mišljenja da im učenje kulture italijanskog jezika olakšava učenje ovog jezika. Međutim, učenici i nastavnici nisu saglasni u pogledu tvrdnje da im blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i slične reči olakšavaju učenje, pošto se gotovo polovina učenika izjasnila negativno. Ova tvrdnja delom potvrđuje prvu hipotezu kojom da geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive, kao i njihovo kulturno poreklo koje se vezuje za mediteransko podneblje i duh, doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i jeziku i sticanju IKK. Rezultati ostalih tvrdnji, koje se po svom sadržaju odnose na ovu hipotezu, ukazuju na to da ona nije u potpunosti utemeljena jer se jedna trećina učenika izjasnila odrično, odnosno da ne uviđa da im zajednički kulturni i istorijski kontekst Mediterana olakšava učenje i usvajanje italijanskog jezika. Stoga možemo zaključiti da je hipoteza potvrđena od strane nastavnika, ali da nije sasvim potvrđena od strane učenika.

Rezultati tvrdnje da je upoređivanje elemenata italijanske i maternje kulture važno pokazali su da postoji neslaganje među ispitanicima iz obe grupe. Dve trećine učenika i nastavnika je saglasno da učenici teško razumeju neke sadržaje iz italijanske kulture koji se obrađuju na italijanskom jer ne uče dovoljno dugo jezik i nemaju potreban fond reči da bi se precizno izrazili. Visok procenat slaganja kod obe grupe ispitanika je uočen u vezi sa tvrdnjom da učenici moraju koristiti svoj maternji jezik da bi vršili detaljnija upoređenja dvaju kultura, zatim da kroz obradu kulturnih sadržaja učenici izgrađuju svoj pozitivan stav o pripadnicima drugih kultura, kao i da bi trebalo povećati fond časova posvećenih kulturi jer utiču na kulturnu osećajnost i osvešćenost učenika. Autorka zaključuje da i učenici i nastavnici prepoznaju potrebu da se posveti više prostora kulturnim aspektima tokom nastave jezika. Motivacija učenika za učenje se razlikuje od stavova nastavnika. Skoro svi nastavnici smatraju da je učenje o kulturi učenicima zanimljivo, te da im povećava motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja, dok jedna trećina učenika ima suprotan stav i nema razvijenu svest o učenju o kulturi kao motivacionom faktorom.

Ispitivani su i stavovi učenika u vezi sa većom motivacijom za učenje i udžbenicima i didaktičkim materijalom. Stavovi su većinom slični i afirmativni: obe grupe ispitanika potvrđuju da učenici samo delimično imaju pozitivan stav o sadržajima koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika. Natpolovična većina obe grupe smatra da u korišćenim udžbenicima nije dobro prezentovana italijanska tradicionalna kultura, dok su sličnog mišljenja da je kultura italijanske svakodnevnice dobro zastupljena i predstavljena u udžbeniku. Takođe smatraju da ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali da nastavnici ponekad koriste i dodatni materijal sa temama iz kulture. Kandidatkinja zaključuje da ispitanici, ili ne prepoznaju elemente interkulturalnog pristupa u njima, ili smatraju da oni nisu prisutni u udžbenicima. U vezi sa tvrdnjom da bi trebalo uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika, stavovi učenika i nastavnika se, donekle, razlikuju, pošto se znatno više

nastavnika pozitivno izjašnjava, tj. njih 80% u odnosu na 65% učenika. Stavovi obe grupe ispitanika u pogledu tvrdnje da se učenicima više dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika, veoma su slični i afirmativni i ukazuju na veliki značaj učenja o kulturi na časovima stranih jezika. Stoga bismo zaključili da su pažljivo odabrani kulturni sadržaji učenicima mnogo zanimljiviji od gramatike i leksike i doprinose bržem razvoju njihove integrativne, instrumentalne i lične motivacije za učenje italijanskog jezika i ujedno pospešuju i sticanje i razvijanje njihove IKK.

Drugi cilj rada je podrazumevao ispitivanje interkulture osećajnosti učenika, odnosno njihove percepcije polazne i ciljne, italijanske kulture koja se prožima kroz njihovu vlastitu kulturu usled viševjekovnih geografskih, istorijskih i kulturnih veza koje primorje Crne Gore ima sa Italijom. Pozivajući se na Benetov Razvojni model interkulture osetljivosti (Bennett 1993, 2004), kandidatkinja je utvrđivala da li u iskazima učenika prevladava etnocentrični ili etnorelativni pristup. Ustanovila je da većina učenika doživljava kulturu u širem kontekstu od onog tradicionalnog i da je dovode u vezu s jezikom kao instrumentom komunikacije koja se odvija kroz ponašanje i izražavanje komunikativnih veština ljudi u društvu. I gotovo svi ispitanici nastavnici smatraju da učenici primećuju sličnosti i razlike u drugim kulturama, kao i da prepoznaju osobenosti u svojoj maternojoj kulturi. Shodno tome, kandidatkinja zaključuje da i nastava italijanskog jezika i kulture doprinosi formiranju njihovih pogleda na interkulture kroz upoređivanja kultura koja se direktno ili indirektno odvijaju na časovima jezika. Time je potvrđena i četvrta hipoteza kojom se pretpostavljalo da nastavnici, iako nedovoljno edukovani u pravcu interkulture ipak svesno i s ciljem, a i intuitivno, obrađuju kulturne sadržaje uz primenu interkulturnog pristupa i time podstiču svoje učenike da i oni, najčešće nesvesno, počinju da razmišljaju i rezonuju na "interkulturni" način.

U pogledu zastupljenosti aspekata kulture u nastavi italijanskog jezika, učenici su naveli da bi želeli da u nastavi italijanskog jezika budu više zastupljeni tradicija i običaji, legende i mitovi, svakodnevni život i rutina, navike i životni stil i savremena civilizacija i kultura življenja. Pored ovih aspekata nastavnici su još istakli i društvena pravila i ponašanje, kulturu govora, dobre manire i stepene učtivosti. Mali broj učenika se izjasnio da bi na času obrađivao teme koje su u vezi s religijom, demokratijom i ličnim pravima i slobodama i stereotipima. Ovaj podatak navodi na zaključak da bi bilo neophodno približiti ove aspekte učenicima kroz interdisciplinarni pristup i učešće i drugih nastavnika ili školskog psihologa i pedagoga jer bi to doprinelo njihovoj kulturnoj osvešćenosti i zainteresovalo ih za produbljenje analize i postepeno dovelo do ostvarenja interkulturnog ishoda u nastavi.

Kandidatkinja je postavila hipotezu da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku, jer učenik, odrastajući i upoznavajući svoju kulturu, formirati svoju ličnost, pa će bolje razumeti i prihvatiti stranu kulturu i postepeno sticati i razvijati svoju kulturnu i interkulturnu kompetenciju. Ustanovila je da visok procenat ispitanika iskazuje svoju zainteresovanost za kulturne sadržaje, kako svoje, tako i strane kulture i smatra da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno da učenici dobro upoznaju svoju maternju kulturu jer to doprinosi povećanju kulturne senzitivnosti učenika.

Hipoteza da interkulturno obrazovanje može uticati na brže razvijanje kulturne osvešćenosti i sticanje IKK kod učenika samo ako se takvo obrazovanje uvodi u nastavu stranog jezika od samog početka učenja jezika, kao i da će važnost IKK biti prepoznata od strane relevantnih školskih institucija zasniva se na Bajramovoj hipotezi (Byram et al. 2002) da učenik nije *tabula rasa*, te da poseduje određena prethodna znanja i stavove, uključujući i stereotipe i

predrasude na koje obrazovanje može uticati u nameri da se poveća kulturna osvešćenost. Na osnovu iznetih rezultata kandidatkinja zaključuje da je hipoteza potvrđena budući da neki segmenti učeničke percepcije interkulturalnosti ukazuju da svi učenici, i pored određenih prethodno stečenih znanja i susretanja sa ovim pojmom, nisu suštinski senzibilizovani na ovakav pristup i nisu u potpunosti razvili kulturnu osvešćenost i stekli IKK jer u ranijim godinama školovanju nisu dobili odgovarajuće interkulturalno obrazovanje. Preporučuje da se ovakvo obrazovanje uvede u što ranijem školskom uzrastu dece.

Četvrta hipoteza odnosila se na pretpostavku da nastavnici prepoznaju važnost sticanja IKK kao bitnog činioca svog profesionalnog razvoja i svoju značajnu ulogu u podsticanju razvoja IKK kod učenika, te uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja i time odgovore na izazove procesa globalizacije i težnju ka evropskim integracijama. Na osnovu dobijenih rezultata nastavnici su svesni svoje veoma značajne uloge i misije u obrazovanju kao i da aktivnije bavljenje kulturnim i interkulturalnim sadržajima u nastavi doprinosi boljem i efikasnijem sticanju IKK učenika. Ističu da u svom radu koriste raznovrsne didaktičke aktivnosti, kao i inovativne informatičke sadržaje kojima žele postići da učenici lakše steknu interkulturalnu svest i međusobno razumevanje, istovremeno im podstičući interesovanje i motivaciju za učenje. I pored nedovoljnog iskustva i obuke, svi oni uviđaju važnost i značaj svog poziva i uloge u interkulturalnom stasavanju svojih učenika. Većina njih smatra da je sticanje IKK od izuzetnog značaja i za nastavnike i da je bitan činilac njihovog profesionalnog razvoja, a velika većina, 80%, uviđa potrebu da se prilagođava evropskom sistemu obrazovanja koje predstavlja odgovor na izazove procesa globalizacije i težnju ka evropskim integracijama. Time smo dobili potvrdu ove hipoteze u istraživanju. Ohrabruje podatak da se jedna trećina nastavnika oseća sposobnima da ispune standarde u savremenoj glotodidaktici koji se odnose na nastavu kulture i podstaknu svoje učenike na interkulturalno razmišljanje i promenu perspektive.

Treći cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje zastupljenosti kulturne i interkulturalne komponente u kurikulumu, usaglašenosti sadržaja sa kulturološkim sadržajima i ciljevima iz Okvira, stavova učenika i nastavnika i davanje smernica za unapređenje interkulturalnog pristupa u nastavi.

Nakon upoređivanja kulturnih i interkulturalnih aspekata u nacionalnom kurikulumu i Okviru zaključuje da se pojam IK nigde eksplicitno ne upotrebljava. Termin IKK se ne pominje u kurikulumu, iako se u okviru sociolingvističke kompetencije navode komponente koje se mogu dovesti u vezu sa interkulturalnim kontekstom. Ni sam Okvir ne koristi eksplicitno pojam IKK, već je zamišljen kao skup znanja, veština i stavova, a ne kao zasebna celina.

Nacionalni program za strane jezike Republike Crne Gore upućuje na veštine, kao veoma važnu komponentu učenja stranih jezika, i ističe značaj isprepletenosti međupredmetnih veština kao što su komunikacijske, lične i socijalne, ali se ne pominju interkulturalne veštine naznačene u Okviru kao sposobnost pojedinca da se izbori sa kulturnim šokom, usvajanje i razvijanje tolerancije, posmatranje kulturno različitih osoba iz drugačije perspektive, empatija i prevladavanje stereotipa;

U nastavnom programu se ne pominju kulturne veštine iz Okvira koje nastava stranih jezika podrazumeva i koje mogu biti odvojene od jezičkih veština: instrumentalne veštine, sposobnosti snalaženja u nepoznatoj sredini i interaktivne veštine, kao što je sposobnost koordinacije verbalne i neverbalne interakcije sa drugim osobama i veštine otkrića i interpretacije.

Kandidatkinja zaključuje da je zastupljenost kulturnih i interkulturalnih aspekata i odrednica u nacionalnom kurikulumu nedovoljna, posebno ako znamo da je i sam Okvir je

doživeo svoju Dopunu usled rastuće potrebe da se preciziraju i upotpune plurikulturalna i plurilingvalna kompetencija i daju precizni deskriptori. Bez obzira na ukazane različitosti i nedostatke, na osnovu obavljenih istraživanja kandidatkinja Mušura konstatuje da je uvođenjem inoviranog programa sa elementima interkulture nastave učinjen napredak.

Preporuke koje doktorandkinja Mušura iznosi na kraju svog rada odnose se na obrazloženu potrebu za povećanjem broja časova stranog jezika, na potrebu da se drugi strani jezik izučava što ranije, potrebu za konstantnim radom u pravcu razvijanja sociokulturne kompetencije učenika, kroz veću zastupljenost njenih elemenata u kurikulumu, didaktizaciju kulturnih i interkulturnih sadržaja, kao i kroz jasniji i opsežniji plan za njihovu metodičku realizaciju koji će dovesti do sticanja IKK kao konačnog ishoda u nastavi stranih jezika.

Svoj rad doktorandkinja Gordana Mušura zaključuje predlozima za unapređivanje nastave stranih jezika koja bi trebalo da eksplicitnije sadrži kulturne i interkulture elemente, a odnosi se na: razvijanje svesti učenika o učenju stranih jezika kao kontinuiranom i celoživotnom procesu, podsticanje učenika da koriste strane jezike za svoje lične potrebe i svrhe, jačanje motivacije učenika za učenje jezika i afektivne dimenziju učenja kako bi im funkcionalna upotreba jezika pričinjavala zadovoljstvo, intenziviranje interpersonalne interakcije i aktivniju komunikaciju među učenicima, kako u realnom, tako i u virtuelnom svetu – kroz raznovrsnu upotrebu elektronskih medija, podsticanje učenika na bolje razumevanje različitih kultura i pronalaženje i analiziranje sličnosti i razlika sa vlastitom kulturom, pomoć učenicima da prevladaju stereotipe i predrasude o kulturno različitim osobama, kako bi povećali svoju kulturnu osvešćenost, produbljivanje svesti i razumevanja učenika o različitim identitetima pojedinaca i kulturnih sredina iz koje potiču, razvijanje kod učenika osećanja empatije i altruizma, uključivanje interdisciplinarnog pristupa u kurikulum, što podrazumeva saradnju s ostalim nastavnicima i psihološko-pedagoškom službom škole, kako bi se učenicima približili aspekti demokratije, ličnih prava i sloboda, omogućavanje svim učenicima i nastavnicima boljih uslova rada i nesmetan pristup raznim vrstama informacija, a naročito upotrebi Interneta u pedagoške svrhe, povećanje nedeljnog fonda časova stranih jezika, obogaćivanje časova dodatne nastave interkulturnim temama, omogućavanje učenicima povremenih susreta i interkulture razmene, kao i online kontakata sa strancima i izvornim govornicima jezika koje uče, sve primenjivati od najranijeg školskog uzrasta odnosno od prve godine učenja stranog jezika, omogućavanje nastavnicima kontinuirano usavršavanje i dodatnu obuku u pravcu interkulturnosti

VIII OCENA NAČINA PRIKAZA I TUMAČENJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Doktorskim radom STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI kandidatkinja Gordana Mušura obuhvatila je značajnu i još nedovoljno istraženu temu sticanja interkulture kompetencije u nastavi italijanskog jezika. Veoma zrelo i detaljno pristupila je analizi složene materije, pokazujući odlične sposobnosti formulisanja stečenih saznanja i formiranja jasnih, naučno zasnovanih zaključaka i stavova. Oslanjajući se na bogatu literaturu iz različitih oblasti, došla je do rezultata koji će poslužiti šireći saznanja na teroijskom planu, tako i u praksi gde će se svrsishodnije primenjivati u nastavi različiti instrumenti i stavovi do kojih je autorka došla.

IX PREDLOG:

Pohvaljujući prilježan, kreativan i samostalan, inovatorski rad koji je doveo do rezultata koji će bitiznačajno uporište u daljim analizama vezanim za istraživanu oblast, ističući vrline kandidata koje su se pokazale kroz sposobnost za sintezu i analizu bogate teorijske literature, poseban, jasan naučni stil izražavanja, sa zadovoljstvom predlažemo Veću Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu da rukopis pod naslovom STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI prihvati kao doktorski rad koji ispunjava sve uslove predviđene zakonom, a kandidatkinju Gordanu Mušura pozove na usmenu odbranu.

U Beogradu, 10. jula 2019.

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

Doc. dr Katarina Zavišin, docentkinja
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

Prof. dr Danijela Đorović, vanredna profesorka
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet