

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET
PRIMENJENA LINGVISTIKA

DOKTORSKA DISERTACIJA

**UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA*
FRANCA NA NASTAVU JEZIKA U SREDNJIM
ŠKOLAMA U SRBIJI**

Mentor:

Prof. dr Jelena Filipović

Kandidat:

Vladimira Duka, MA

Beograd, 2015.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY
APPLIED LINGUISTICS

DOCTORAL DISSERTATION

**THE IMPACT OF ENGLISH AS A *LINGUA*
FRANCA ON LANGUAGE TEACHING IN
SECONDARY SCHOOLS IN SERBIA**

Supervisor:

Professor Jelena Filipović

Candidate:

Vladimira Duka, MA

Belgrade, 2015.

KOMISIJA:

MENTOR:

Dr Jelena Filipović, redovna profesorka, Filološki fakultet Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

Datum odbrane:.....2015.

IZJAVA ZAHVALNOSTI

S obzirom na to da je izradu ove disertacije pratilo opsežno istraživanje, zahvalnost dugujem velikom broju ljudi koji su mi pomogli da je privedem kraju. Pre svih, posebnu zahvalnost dugujem svojoj sadašnjoj mentorki, redovnoj profesorki Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, dr Jeleni Filipović, za sve dragocene savete, inspiraciju, ažurnost, energičnost i beskrajnu ljubaznost u toku pisanja doktorskog rada. Neću preterati ako kažem da mi je saradnja sa profesorkom Jelenom ulepšala pisanje rada kao i sam tok doktorskih studija na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Ova doktorska disertacija rezultat je dugogodišnjeg naučnog i istraživačkog rada. Interesovanje za ovu temu pokrenuto je tokom dvogodišnjih master studija iz oblasti jezika i književnosti i metodike nastave jezika na Univerzitetu Zapadna Virdžinija (West Virginia University), u gradu Morgantaunu, u SAD, gde sam zahvaljujući stipendiji koju sam dobila od pomenutog fakulteta bila u prilici da budem ujedno student i asistent na predmetu Akademsko pisanje (English 101). Za vreme studija, imala sam priliku da sarađujem sa najboljim profesorima iz oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave jezika na ovom univerzitetu. Želela bih da pomenem svog tadašnjeg mentora na izradi master teze, profesora Kirka Hejzena (Professor Kirk Hazen) sa kojim sam ostvarila veoma prijatnu saradnju uz neprekidnu podršku za vreme pisanja rada.

Želim da se zahvalim svim srednjoškolcima, kolegama, profesorima engleskog jezika i ostalim zaposlenima u srednjim školama širom Srbije koji su pristali da budu učesnici u ovom istraživanju i pomognu mi da prikupim dragocene podatke za izradu disertacije. Posebno, želim da se zahvalim učenicima, kolektivu i upravi Vojne gimnazije u Beogradu koji su vrlo odgovorno pristupili svim zadacima i pokazali spremnost da odgovaraju na moja mnogobrojna pitanja, što je u mnogo čemu upotpunilo ovo istraživanje. Podršku u statističkoj obradi podataka pružio mi je profesor Panta Kovačević kome takođe dugujem zahvalnost.

Ipak, najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici, majci Gorici i sestri Marini na energiji i ljubavi koju su mi dale da završim ovaj rad.

U Beogradu, mart, 2014.

Uticaj engleskog jezika kao *lingua franca* na nastavu jezika u srednjim školama u Srbiji

Apstrakt

Cilj doktorske disertacije *Uticaj engleskog jezika kao lingua franca na nastavu jezika u srednjim školama u Srbiji* jeste da prikaže i objasni izmenjene sociolingvističke okolnosti za izučavanje engleskog jezika kao stranog, odnosno da ispita mogućnosti primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u nastavi engleskog u srednjim školama u Srbiji kao jednog od preduslova za uspešno izučavanje engleskog jezika u doba globalizacije.

Uzorak je izabran u srednjoj školi pre svega zbog činjenice da srednjoškolci u Srbiji odrastaju u vreme u kome je velika globalna ekspanzija engleskog jezika najočiglednija i jer je širenje mogućnosti upotrebe engleskog kao L2 u ovoj populaciji veliko, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije. Kako praćenje efikasnosti i kvaliteta nastave engleskog jezika kao stranog predstavlja bitnu komponentu nastave inače, od kvaliteta ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ciljeva u ovom nastavnom predmetu zavisi i osposobljenost učenika da steknu kompetencije i ovladaju funkcionalnim jezičkim veštinama koje su preduslov za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku. To bi doprinelo efikasnijem obavljanju predviđenih radnih zadataka svih zainteresovanih strana: učenika, profesora, kao i uprava srednjih škola. Osnovni cilj ovako koncipiranog istraživanja bio je da se odgovori na ključno istraživačko pitanje: u kojoj je meri i na koji način nastava i učenje engleskog jezika u srednjim školama u Srbiji u sprezi sa konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*.

Podaci za obradu prikupljeni su iz četiri izvora: (1) na početku istraživanja svi srednjoškolci (N=735) popunili su upitnik čime smo dobili uvid u uzorak, tj. profil ispitanika, kao i pregled strategija učenja engleskog jezika koje se najviše koriste, (2) zatim su srednjoškolski profesori (N=33) takođe popunili upitnik kome su izneli svoje viđenje ključnih ciljeva u učenju i upotrebi engleskog jezika kao L2, (3) izvršena je opservacija deset časova engleskog jezika u izabranoj školi radi potpunijeg uvida u sadržaje nastavnog procesa, (4) obavljani su strukturisani i nestrukturisani intervjui sa odabranim učenicima i profesorima da bi se potvrdili ili opovrgnuli rezultati istraživanja dobijeni kvantitativnom analizom upitnika. Ovako isplanirano istraživanje, koje se oslanja na četiri izvora podataka, omogućilo je triangulaciju dobijenih rezultata u cilju postizanja što višeg nivoa verodostojnosti podataka i što

kompletnijeg razumevanja istraživanog fenomena, što povećava pouzdanost i validnost celokupne metodologije koja je primenjena.

Dobijeni rezultati analizirani su kvantitativno i kvalitativno. Na osnovu konačnih rezultata dobijenih analizom celokupnog materijala može se zaključiti da ispitanici u procesu učenja engleskog prvenstveno teže da uspostave uspešnu i svrsishodnu komunikaciju sa svim govornicima bez obzira na to da li im je engleski prvi (L1), drugi ili strani jezik (L2).

Najvažnije, istraživanje je doprinelo otkrivanju odgovora na pitanja o konkretnim koracima koje treba preduzeti da bi se nastava engleskog jezika na srednjoškolskom nivou unapredila. Dakle, značajan potencijal ovog istraživanja leži u tome što se daju predlozi za učenje engleskog na srednjoškolskom nivou, sa ciljem da se dalje unapređuju postojeće strategije učenja i istražuju noviji načini upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* kako bi učenici i profesori bolje i kvalitetnije komunicirali na engleskom jeziku.

Ključne reči: engleski jezik, globalizacija, prvi jezik (L1), strani jezik (L2), nastava i učenje engleskog jezika kao stranog

FIELD OF STUDY: LINGUISTICS

SPECIFIC FIELD OF STUDY: APPLIED LINGUISTICS

**The impact of English as a *lingua franca* on language teaching in
secondary schools in Serbia**

Abstract

This thesis *The impact of English as a lingua franca on English language teaching in secondary schools in Serbia* is aimed to demonstrate and explain changing sociolinguistic circumstances for English language learning and teaching, and to examine the possibilities of the application of the concept of English as a *lingua franca* in secondary schools in Serbia as one of the very important preconditions for the successful learning of English as L2 in the age of globalization.

Secondary school education as a research topic stands in direct correlation with the hypothesis that secondary school students in Serbia are raised in the environment in which the global expansion of English is obvious, which provides students with more opportunities to use English as L2, especially via electronic means of communication. Both efficacy and the quality of teaching English as L2 are among important factors which may lead to the overall improvement of the teaching/learning processes in secondary education. Furthermore, students' language competence depends on the quality and the rate of achievement in carrying out educational tasks in English as L2, which is directly related to the students' ability to gain and successfully apply functional language skills. Moreover, satisfactory levels of communicative competence in English as L2 are expected to contribute to students' effective dealing with future professional tasks. The crucial goal of this research was to address the following question: to what extent and in what way teaching of English in secondary schools in Serbia correlates with the concept of English as a *lingua franca*, and whether an approach based on this concept can improve the teaching/learning process.

The author based this research on four different data sources: (1) at the beginning of the research, all students (N=735) completed the questionnaire which aimed at gathering general information about the sample and the participants' profiles, (2) then (N=33) English teachers from the participating schools filled in the questionnaire in order to gain understanding about

their key goals when teaching English as L2 and their expectations about the ways in which their students use English as L2 in real world, (3) ten class observations were carried out in a specially chosen secondary school, (4) finally, interviews with selected students and teachers were performed in order to confirm or reject the quantitative results. Such a triangulation of data allowed the author to work with rich information in order to provide a better description of the research phenomenon as well as to assure the validity and reliability of the applied research methodology.

The results of the research were analysed quantitatively and qualitatively. On the basis of the final results, it was concluded that students primarily strive to establish successful and meaningful communication with all the speakers of English, whether they use English as L1 or L2. Most importantly, the research contributed to identifying possible measures which should be undertaken to improve the teaching/learning of English as L2 in secondary school education. A significant potential of this research lies in the fact that it offers concrete suggestions for secondary English teaching within the concept of English as a *lingua franca*. The aim is to improve the existing strategies of teaching and learning and explore more alternative ways of English language use of *lingua franca* so that students and teachers would be able to communicate more effectively using English.

Key words: English as L2, globalization, English as L1, teaching English as L2

SADRŽAJ

1.	UVODNA RAZMATRANJA.....	1
1.1.	PREDMET ISTRAŽIVANJA.....	1
1.2.	CILJ I I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	4
1.3.	HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	6
1.4.	METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA	7
1.5.	STRUKTURA DISERTACIJE.....	8
2.	GLOBALIZACIJA U SAVREMENIM LINGVISTIČKIM ISTRAŽIVANJIMA	10
2.1.	DEFINISANJE GLOBALIZACIJE—PERSPEKTIVE I ODREĐENJA. PITANJE GLOBALNOG ŠIRENJA ENGLESKOG JEZIKA U KONTEKSTU GLOBALIZACIJE.....	10
2.2.	ŠIRENJE GLOBALNOG ENGLESKOG JEZIKA.....	16
3.	KONCEPT ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i>	21
3.1.	RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS	21
3.2.	DEFINISANJE KLJUČNIH TERMINA IZ OBLASTI ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i>	25
3.3.	DEFINISANJE JEZIKA <i>LINGUA FRANCA</i> I ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i> (ELF-a).....	25
3.4.	NEKE STRUKTURALNE SPECIFIČNOSTI ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i>	30
3.5.	OSNOVNE RAZLIKE IZMEĐU ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG I ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i>	32
3.6.	ENGLESKI JEZIK KAO STRANI. POJAM I POREKLO STANDARDNOG ENGLESKOG JEZIKA	33
3.7.	UTICAJ PRVOG JEZIKA UČENIKA NA IZUČAVANJE ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG JEZIKA U OKVIRU ELF-a. POJAM I ZNAČENJE “GREŠKE” KOD UČENIKA	38
3.8.	JEZIČKI VARIJETETI I STANDARDNI ENGLESKI JEZIK	43
4.	ODNOS ENGLESKOG JEZIKA I RAZLIČITIH KULTURA.....	52
4.1.	KONCEPT INTERKULTURNOSTI U NASTAVI STRANIH JEZIKA. SLUČAJ ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i>	52
4.2.	ENGLESKI JEZIK KAO <i>LINGUA FRANCA</i> I ELEKTRONSKA KOMUNIKACIJA ...	57

4.3. ŠIRENJE UTICAJA ENGLESKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA FRANCA</i> I SAVREMENA NASTAVA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA.....	62
5. ENGLESKI JEZIK U SAVREMENOJ OBRAZOVNOJ PRAKSI SRBIJE.....	67
5.1. POČECI UVOĐENJA ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG U SAVREMENI OBRAZOVNI SISTEM SRBIJE.....	67
5.2. OBRAZOVNA REFORMA 2002. GODINE.....	70
5.3. STATUS ENGLESKOG JEZIKA U SRPSKOM ŠKOLSKOM SISTEMU.....	73
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	76
6.1. METODOLOŠKI POSTUPCI PRIMENJENI U ISTRAŽIVANJU.....	76
6.1.1. Upitnik.....	77
6.1.2. Opservacija časova engleskog jezika.....	79
6.1.3. Intervju.....	79
6.2. ANALIZA I TUMAČENJE PODATAKA.....	800
6.2.1. Triangulacija.....	81
6.3. VALIDNOST I POUZDANOST ODABRANIH METODOLOŠKIH POSTUPAKA.....	82
6.4. ODABIR UZORKA.....	84
6.4.1. OPIS UZORKA.....	85
6.4.1.1. Eksterni faktori.....	88
7. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	132
7.1. ANALIZA UPITNIKA ZA UČENIKE.....	132
7.1.1. Dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski prvi jezik.....	133
7.1.2. Poteškoće u učenju engleskog jezika kao stranog.....	142
7.1.3. Učestalost upotrebe engleskog jezika kao stranog u školskom okruženju.....	144
7.1.4. Učestalost upotrebe engleskog jezika kao stranog izvan školskog okruženja.....	147
7.1.5. Različiti načini upotrebe engleskog jezika kao stranog.....	152
7.1.6. Razlozi za učenje engleskog jezika kao stranog.....	163
7.1.7. Planovi učenika za kasniju upotrebu engleskog jezika kao stranog.....	175
7.2. ANALIZA UPITNIKA ZA PROFESORE.....	178
7.2.1. Različiti jezički varijeteti u aktuelnim udžbenicima za engleski jezik.....	178
7.2.2. Sadržaj tekstova iz udžbenika.....	179
7.2.3. Ciljevi u nastavi engleskog jezika kao stranog.....	180
7.2.4. Poteškoće učenika u učenju engleskog jezika kao stranog.....	181
7.2.5. Slika savremena nastave engleskog jezika kao stranog.....	182
7.3. REZULTATI DOBIJENI ANALIZOM OPSERVACIJE ČASOVA.....	185

7.4. REZULTATI DOBIJENI ANALIZOM INTERVJUA ZA UČENIKE.....	191
7.5. REZULTATI DOBIJENI ANALIZOM INTERVJUA ZA PROFESORE.....	Error!

Bookmark not defined.

8. DISKUSIJA	209
9. ZAKLJUČAK	223
9.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	223
9.2. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE KONCEPTA ENGLSKOG JEZIKA KAO <i>LINGUA</i> <i>FRANCA</i>	229
9.3. DALJA ISTRAŽIVANJA.....	234
LITERATURA	237
PRILOG 1: Upitnik za učenike.....	254
PRILOG 2: Upitnik za profesore.....	257
PRILOG 3: Intervju. Lista pitanja za intervju.....	259
Biografija.....	263

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Cilj doktorske disertacije *Uticaj engleskog jezika kao lingua franca na nastavu jezika u srednjim školama u Srbiji* je da istraži ulogu i uticaj koji engleski jezik kao *lingua franca (ELF)*¹, novi globalni sociolingvistički koncept, ima u formalnom obrazovnom procesu u Srbiji. Osnovna ideja istraživanja je da proverimo vrstu i značaj tog uticaja na nastavu engleskog kao stranog jezika u srednjim školama u Srbiji, kroz implementacije jezičkih planera i institucije jezičke politike u oblasti nastave stranih jezika u formalnom obrazovnom sistemu.

Analizirajući nove, izmenjene jezičke i vanjezičke okolnosti u nastavnom procesu koje su rezultat pre svega izmenjenog statusa engleskog jezika na međunarodnoj sceni, u ovom radu se istražuju novi izazovi i prednosti koje prisustvo engleskog kao *lingua franca* na globalnom, regionalnom, i nacionalnom nivou može uneti u proces nastave i učenja engleskog kao stranog jezika u srednjim školama u Srbiji, pod pretpostavkom da se njeni zaključci mogu primeniti i na druge formalne obrazovne kontekste u Evropi.

Izbor škole u istraživanju određen je pretpostavkom da učenici u srednjim školama u Srbiji odrastaju u okruženju u kome je veliko globalno širenje engleskog jezika očigledno, što

¹Iako će u teorijskom delu biti više reči o definiciji koncepta ELF-a, kao i razlikama između koncepta ELF-a i engleskog kao L2, na početku treba objasniti da definicija ELF-a glasi: „*bilo koja upotreba engleskog jezika među govornicima različitih prvih jezika, a kojima engleski služi kao izabrano sredstvo za komunikaciju, i često jedina opcija*” (Seidlhofer 2011:7). Takođe, veoma je važno da se razmotri razlika između izučavanja engleskog kao L2 i kao ELF-a, s obzirom na to da je reč o različitim paradigmatama čije razumevanje doprinosi boljem sagledavanju koncepta ELF-a. Dženkins (Jenkins 2011) objašnjava da ELF pripada paradigmati globalnog engleskog jezika (*global Englishes*) prema kojoj su različite vrste engleskog jezika zasebni entiteti, a ne pokušaji približavanja kompetenciji govornika engleskog kao L1. Sa druge strane, u okviru paradigme modernih stranih jezika (*modern foreign languages*), učenje engleskog jezika kao stranog se ne razlikuje od učenja bilo kog drugog stranog jezika čiji je cilj dostizanje kompetencije govornika engleskog kao L1. U oblasti pomenute paradigme, problem nastaje kada se govornici smeštaju u “centar globalne upotrebe“, što implicira da ovi govornici predstavljaju *jedinu* pravilnu upotrebu engleskog jezika, kako piše Graddol (Graddol 1997:10).

drastično povećava mogućnosti upotrebe engleskog kao L2² kod učenika, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije. Kako praćenje efikasnosti i kvaliteta nastave engleskog jezika kao stranog predstavlja bitnu komponentu unapređivanja srednjoškolske nastave ovog stranog jezika, od kvaliteta ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ciljeva zavisi i osposobljenost učenika da steknu kompetencije i ovladaju funkcionalnim jezičkim veštinama koje su preduslov za uspešnu komunikaciju na engleskom kao stranom jeziku, što bi doprinelo efikasnijem obavljanju predviđenih radnih zadataka učenika. Osnovni cilj ovako koncipiranog istraživanja bio je da se odgovori na ključno istraživačko pitanje: u kojoj je meri i na koji način nastava i učenje engleskog kao stranog jezika u srednjim školama u Srbiji u sprezi sa konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*.

Koncept engleskog jezika kao *lingua franca* nedeljiv je od procesa globalizacije s obzirom da je nastao kao njen produkt. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:3) napominje da se međunarodna važnost engleskog jezika ne može objasniti na jednostavan i pravolinijski način i traži dodatno zalaganje, odnosno razmatranje više činilaca. Ona je među prvima i uvela pojam *engleski jezik kao lingua franca* u primenjenu lingvistiku, definiše ga kao specifičan sociolingvistički fenomen, i tvrdi da se engleski jezik trenutno nalazi u paradoksalnoj situaciji: uprkos činjenici da većini govornika engleski jezik nije prvi jezik (L1), od govornika koji ga upotrebljavaju kao strani jezik se i dalje očekuje da ulože dodatne napore kako bi se približili kompetenciji govornika prvog jezika (L1). U svetlu aktuelnih promena, Dženkins (Jenkins 2000) koja je zajedno sa Zajdelhofer (Seidlhofer) postavila temelje razvoja nove istraživačke oblasti koja izučava koncept engleskog jezika kao *lingua franca* zalaže se da se govornici engleskog kao prvog jezika (L1) prilagođavaju različitim govornicima engleskog L2 u sve složenijem međunarodnom ambijentu. Pomenuto viđenje upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* zapravo proširuje i naše poimanje međunarodne uloge i upotrebe engleskog jezika u savremenom okruženju. Dženkins ističe da nije dovoljno samo prihvatiti činjenicu da većina govornika različitih jezika širom sveta svakodnevno upotrebljava engleski jezik kao strani, već naglašava da ga oni neprekidno menjaju i prilagođavaju da bi zadovoljili svoje svakodnevne

² Kako objašnjava Kristal, prvi jezik je jezik primarne socijalizacije, dok drugi jezik predstavlja nematernalni jezik koji se upotrebljava u obrazovne, političke i druge svrhe, za razliku od stranog jezika koji predstavlja nematernalni jezik koji se uči u formalnom obrazovanju određene zemlje (Crystal, 2008). Iako se ova dva termina (L1 i L2) ponekad upotrebljavaju naizmenično kao sinonimi, ili pak zamenjuju neutralnom oznakom L2 (*second language*), u literaturi iz oblasti usvajanja L2, jasno se uočava da se L2 odnosi pre svega na usvajanje drugog, a ne stranog jezika. Podrobnija objašnjenja u vezi sa podelom i upotrebom engleskog jezika kao L1 i L2 biće predstavljena u teorijskom delu ovog rada.

komunikacijske potrebe. Interakcija govornika koji engleski upotrebljavaju kao prvi jezik (L1), i kao L2, njihovih kultura kao i drugih uticaja, daje okvir daljem proučavanju koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* na regionalnom, kontinentalnom, i globalnom planu, o čemu će biti više reči u odeljku koji se bavi počecima istraživanja engleskog jezika kao *lingua franca* i teorijskim postulatima koji iza njega stoje. Ovako postavljena, raznolika jezička i kulturološka situacija usloвила je i potrebu da se pristupi redefinisanju ciljeva u savremenom izučavanju engleskog L2, kao i utvrđivanju novijih načina upotrebe engleskog kao L2 u srednjoškolskoj populaciji u Srbiji, s obzirom na to da učenici odrastaju u okruženju u kome je ekspanzija engleskog jezika svakodnevno vidljiva i očigledna, a mogućnosti uključivanja interkulturalnog koncepta³ u savremenu nastavu engleskog kao L2 velike.

Imajući u vidu teorijsku utemeljenost koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, potrebno je pažljivo sagledati njegove pedagoške implikacije na savremenu nastavu. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) savetuje da se uzme u obzir činjenica da je u okviru globalizacije, engleski jezik svakodnevno podložan izmenama, te da govornici koji imaju različite jezike i različite kulture, sa lakoćom usvajaju i upotrebljavaju engleski jezik kao varijetet koji se po svojim strukturalnim i socio-pragmatičkim karakteristikama razlikuje od engleskog kao prvog jezika (L1) i od engleskog kao stranog jezika (L2). Zato je i očekivano da aktuelni nastavni proces neizbežno pretrpi izvesne izmene. Slično, Dženkins (Jenkins 2000:160) predlaže da je u nastavi kao složenom procesu neophodno iznova pristupiti preispitivanju postavljenih ciljeva učenja engleskog kao L2, i zatim utvrditi koje nastavne jedinice oduzimaju vreme, nisu od presudne važnosti učenicima ili ih je pak nemoguće predavati iz postojećeg nastavnog plana i programa. Profesorima engleskog se savetuje da utvrde koje nastavne jedinice doprinose stvaranju komunikativnih kompetencija i veština neophodnih za savremenu upotrebu engleskog jezika, a koje više ne. Ukoliko bi usvojili određene preporuke, bilo bi jasno da profesori prepoznaju novonastalu situaciju i pokazuju spremnost ne samo da budu u toku sa sociolingvističkim promenama u procesu nastave i učenja engleskog jezika u drugoj dekadi 21.veka, već i da

³O interkulturalnom konceptu u okviru nastave engleskog kao L2 uopšte, a posebno o mogućnostima integrisanja interkulturalnog koncepta u kontekstu ELF-a biće više reči u zasebnom poglavlju u okviru teorijskog dela. Ukratko, radi sprečavanja nesporazuma i prekida u komunikaciji zbog razlika među različitim kulturama govornika, nastava engleskog kao stranog ima cilj da pored razvijanja jezičkih veština, neguje i međukulturalnu svest učenika. S tim u vezi, profesori engleskog kao L2 treba da podstiču učenike da otkrivaju potencijalno različita značenja stečenih znanja i veština u zavisnosti od konteksta u kojem se nalaze, kako savetuje Kramš (Kramsch 1993). Pomenut pristup u nastavi stranih jezika je veoma važan u cilju razvijanja ne samo jezičkih znanja učenika, već i jačanje kulturnih i međukulturalnih znanja i veština.

postanu njihovi aktivni nosioci. S obzirom na to da je potrebno da profesori ponovo preispitaju i redefinišu zacrtane ciljeve učenja engleskog kao L2 u eri globalizacije, uviđamo da će proces učenja engleskog jezika kao stranog neizbežno pretrpeti određene izmene, naročito u pogledu smanjenja zahteva u vezi sa gramatičkom preciznošću. Gredol (Graddol 2006: 22) u svojoj poznatoj i često citiranoj knjizi „Budućnost engleskog jezika” (*English Next*) objašnjava „da se pod uticajem globalizacije i nastava engleskog jezika neverovatnom brzinom menja“⁴.

Ova disertacija nudi rezultate opsežnog istraživanja čiji će teorijski okvir, metodološki postupci i empirijskim putem dobijeni rezultati biti prezentovani u narednim poglavljima.

Teorijski značaj ovog istraživanja ogleda se u pokušaju da se objasni koncept engleskog jezika kao *lingua franca* sa posebnim osvrtom na mogućnosti njegove primene u savremenom nastavnom procesu u kojem se neguje prisustvo različitih jezičkih varijeteta kao jedan od preduslova za stvaranje uspešne komunikacije na engleskom jeziku.

Praktični značaj istraživanja je u tome što nudi predloge mogućih promena u izvođenju nastave engleskog jezika kao stranog u srednjim školama u Srbiji imajući u vidu primećenu spremnost i lakoću sa kojom učenici svakodnevno ostvaruju interakciju sa govornicima različitih jezika i kultura, naročito putem elektronskih medija, sa ciljem da se ta nastava unapredi i postane još efikasnija, i najvažnije, harmonizuje sa aktuelnim potrebama učenika.

Društveni značaj istraživanja predstavlja podizanje nivoa svesti javnosti i svih aktera zainteresovanih za nastavu engleskog kao stranog jezika kako bi bili spremni da usvoje promene u procesu nastave i učenja engleskog kao L2.

1.2. CILJ I I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Redefinisanje nastave engleskog kao stranog jezika, u svetlu koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* uslovljeno je činjenicom da dosadašnja istraživanja pomenutog koncepta, prema uverenju mnogih istraživača i autora, imaju ključne implikacije na aktuelni proces nastave engleskog jezika kao stranog. S tim u vezi, Gredol naglašava da „se nastava engleskog jezika neverovatnom brzinom menja“ (Graddol 2006:22)⁵. Stoga, najveći izazov za profesore engleskog

⁴Prevod V.D.Original: “under the influence of globalization, English language teaching has been changing rapidly” (Graddol 2006:22).

⁵Prevod V.D.“the business of English language teaching has been changing rapidly” (Graddol 2006:22).

jezika kao stranog jezika predstavlja sledeća dilema: Kako integrisati koncept engleskog jezika kao *lingua franca* u savremeni nastavni proces engleskog kao L2? Sa jedne strane, za većinu govornika engleski jezik nije prvi jezik (L1), dok sa druge strane, profesori kojima je engleski jezik prvi jezik (L1) i dalje označavaju “idealne“ modele čijih se jezičkih normi treba pridržavati. Dženkins (Jenkins 2008) sugerise da profesori engleskog jezika treba da ulože određene napore da bi se engleski jezik kao *lingua franca* uključio u savremenu nastavu. U tom smislu, potrebno je razvijati svest kod profesora, učenika engleskog jezika kao stranog, kao i šire društvene zajednice o postojanju i funkcionisanju različitih jezičkih varijeteta—alternativnog jezičkog koncepta—engleskog jezika kao *lingua franca*.

Naše istraživanje sastoji se od dva dela, opšteg i posebnog, sa sledećim ciljevima: a) da se odrede opšti stavovi srednjoškolaca i profesora prema učenju engleskog jezika kao stranog, i b) da se definišu faktori koji utiču na formiranje tih stavova. Drugim rečima, da li u svesti naše učeničke i profesorske populacije postoji ideja o priznavanju važnosti koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* sa svim specifičnostima koje ovaj varijetet ima za razliku od engleskog L1 u strukturalnom, semantičkom, pragmatičkom i sociolingvističkom smislu.

Preciznije, karakter pomenutog predmeta istraživanja otvara i omogućava formulisanje sledećih ciljeva istraživanja:

(1) da se utvrdi preovlađujuće mišljenje srednjoškolaca i profesora o učenju engleskog jezika čiji je zadatak da se analizira kako oni posmatraju, doživljavaju i svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik kao strani za svoje potrebe,

(2) da se utvrdi da li proširene mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao stranog, u različitom jezičkom i društvenom okruženju uslovljavaju i promenu stavova učenika i profesora prema učenju engleskog jezika kao stranog. Znači, ispitaće se da li koncept engleskog jezika kao *lingua franca* na bilo koji način utiče na formiranje stavova i ideologija o učenju i primeni engleskog jezika kao stranog.

Dakle, evidentno je da je pomenuti drugi cilj važan i da proizilazi iz prvog.

Iz ovako formulisanih ciljeva izvedeni su posebni zadaci istraživanja:

- (1) analiza izmenjenog položaja, status i uloga engleskog jezika kao stranog u srednjoškolskom obrazovanju iz ugla učenika i profesora,
- (2) utvrđivanje najčešćeg načina upotrebe engleskog kao L2,

- (3) predlog način rešavanja "konceptualnog nesklada"⁶ (*conceptual gap*) između izmenjenih potreba i upotreba engleskog jezika kao stranog sadržanih u kontekstu prisustva i uticaja alternativnog koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, i onoga što se i dalje smatra važnim u aktuelnom procesu učenja i usvajanja engleskog jezika kao stranog prema preporukama Zajdelhofer (Seidlhofer 2011).

Namera nam je da utvrdimo u kojoj meri aktuelna upotreba engleskog jezika kao stranog u školi zapravo odslikava ključno pitanje ovog rada—vezu između nastave engleskog kao L2 i koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*.

1.3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Imajući u vidu navedene ciljeve i zadatke, osnovne hipoteze ovog rada su sledeće:

- (1) u skladu sa analizom postojećeg stanja (nastavnih planova i programa, udžbenika) pretpostavlja se da je generalno mišljenje srednjoškolaca da kompetencija govornika kojima je engleski prvi jezik (L1) predstavlja željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog. Pretpostavlja se da ovako visoko postavljeni cilj ometa razvoj komunikativne kompetencije učenika na različitim nivoima (A1-C2, za srednjoškolsku populaciju, A2-B1) i značajno umanjuje njihovu spremnost da komuniciraju na engleskom jeziku u cilju prenošenja poruka i značenja jer previše obraćaju pažnju na gramatičku preciznost koju nameće idealni model govornika engleskog kao L1,
- (2) činjenica da učenici odrastaju u vreme kada je prisustvo i svakodnevno širenje engleskog jezika na svakom koraku vidljivo i očigledno, uslovljava naglo proširivanje mogućnosti upotrebe engleskog kao L2, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije. Učenici imaju potencijalnu mogućnost da svakodnevno, sa lakoćom ostvaruju interakciju sa govornicima različitih jezika i kultura, i najvažnije, da budu izloženi različitim varijetetima engleskog kao L1 i kao *lingua franca*. Ovo istraživanje pokušava da nađe odgovor i na pitanje u kojoj meri naši učenici koriste ovu mogućnost.

⁶Više o "konceptualnom neskladu" (*conceptual gap*) biće reči u teorijskom delu rada, u okviru poglavlja koje se bavi razlikama između upotrebe engleskog jezika kao stranog i kao *lingua franca*.

- (3) učenje engleskog jezika kao stranog treba da se odvija u skladu sa menjajućim potrebama i težnjama naraslog broja govornika koji imaju različite jezike i kulture, a kojima je engleski strani jezik, odnosno koji ga upotrebljavaju u cilju ostvarenja socijalne, geografske, obrazovne i profesionalne mobilnosti na regionalnom, kontinentalnom i globalnom planu.

1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA

S obzirom na definiciju predmeta istraživanja i postavljene hipoteze, za prikupljanje podataka za ovu disertaciju, primenjene su kvantitativne i kvalitativne istraživačke tehnike. Podaci dobijeni na osnovu upitnika obrađeni su kvantitativno tj. statistički (urađena je analiza distribucije frekvencije i utvrđivanje povezanosti varijable putem analize hi-kvadrat testa, χ^2). Anketni upitnik zatvorenog tipa primenjen je kao jedan od instrumenata koji je dao polaznu osnovu za dalji proces istraživanja. Upitnik je omogućio da se utvrdi frekvencija upotrebe engleskog jezika kao stranog u učionici i van nje. Takođe, rezultati upitnika ukazali su i na određene specifičnosti učenja i nastave engleskog kao L2 sa naglaskom na sociokulturni aspekt i funkcionalnu upotrebu engleskog jezika, koja na osnovu pregleda nastavnih planova i programa predstavlja i osnovni cilj svake nastave engleskog jezika kao stranog.

Drugi instrument, empirijsko istraživanje u vidu produženog boravka unutar ciljne grupe obavljen je da bi se ponovo potvrdili ili opovrgli rezultati istraživanja dobijeni kvantitativnom analizom. Opservacija časova engleskog jezika obezbedila je podatke koji su poslužili za formiranje prvog seta istraživačkih pitanja upotrebljenih u ekstenzivnim intervjuima sa pojedinačnim predstavnicima ciljne grupe, učenicima i profesorima. Prilikom analize časova i transkripta intervjuja, upotrebljena je kvalitativna metoda opisa sadržaja i situacija i tumačenja dobijenih podataka kroz koje se jasno odslikavaju stavovi učenika i profesora o aktuelnom procesu nastave i praktičnim predlozima koji bi unapredili savremenu nastavu engleskog kao L2.

Treći instrument korišćen u svrhu istraživanja bila je kombinacija strukturisanog i nestrukturisanog intervjuja koji je u postupku triangulacije potvrdio validnost podataka koji su prethodno prikupljeni anketnim putem kroz administraciju upitnika i opservaciju časova. Štaviše,

analiza rezultata ovih intervjuja obezbedila je i nove informacije i dodatno potvrdila određene pretpostavke date u vidu hipoteza istraživanja.

1.5. STRUKTURA DISERTACIJE

Ova disertacija ima osam poglavlja. Nakon uvodnog, sledi poglavlje u kojem se predstavlja opšti pregled literature, kao i širi teorijski okvir iz koga je istraživanje proizašlo. Preciznije rečeno, teorijski okvir čini pregled dosadašnjih istraživanja iz oblasti globalizacije u savremenoj lingvističkoj teoriji i analiza aktuelne sociolingvističke situacije u svetu i kod nas iz perspektive prisustva i uticaja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*. Drugi deo teorijskog okvira fokusira se na definisanje koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*. Najpre se definiše pojam *lingua franca* uopšte, a potom i koncept engleskog jezika kao *lingua franca*. Da bi se ovaj koncept engleskog jezika što potpunije razumeo, prikazuju se osnovne razlike između engleskog jezika kao *lingua franca* i kao stranog (L2), a potom se predstavljaju neke od ključnih osobina engleskog jezika kao *lingua franca*. Prikazane teorijske postavke predstavljaju okvir za sprovedeno istraživanje i omogućavaju jasnije tumačenje dobijenih rezultata. Konačno, one daju osnov za razumevanje pedagoških implikacija ispitivanog koncepta.

Četvrto poglavlje bavi se odnosom engleskog jezika i različitih kultura govornika koji svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik. Cilj nam je bio da uočimo povezanost koncepta interkulturalnosti i engleskog jezika kao *lingua franca*. Svedoci smo da mlađi govornici, pogotovo učenici svakodnevno uspostavljaju nesmetanu i neusiljenu komunikaciju sa govornicima različitih kultura širom sveta putem elektronskih medija, što doprinosi razvijanju svesti učenika o postojanju i upotrebi različitih varijeteta engleskog kao L1 i najvažnije, o razotkrivanju globalne upotrebe engleskog jezika.

Peto poglavlje, kao poslednji deo teorijskog okvira istraživanja, bavi se počecima uvođenja engleskog jezika u savremeni obrazovni sistem Srbije. Razmatra se do koje mere aktuelni, međunarodni status engleskog jezika utiče na savremeni proces nastave engleskog jezika kao stranog, sa posebnim osvrtom na srednjoškolski obrazovni nivo u cilju ispitivanja neke od osobina ispitivanog koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*.

Šesto i sedmo poglavlje predstavljaju centralni deo disertacije jer daju metodološki okvir i rezultate empirijskog istraživanja. U šestom poglavlju detaljno se opisuju pretpostavke, postulati, metode, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka, kao i način analize i prezentacije rezultata.

U sedmom poglavlju predstavljeni su tumačenje i analiza rezultata koji su prikupljeni anketnim upitnikom, odnosno opservacijom časova engleskog jezika kao stranog i intervjuiima. Na kraju ovog poglavlja izložena je diskusija o dobijenim rezultatima.

Poslednje, osmo poglavlje ove disertacije daje kratak pregled rezultata istraživanja, iz koga su sažeto izvedeni glavni zaključci. Zatim se obrazlažu pedagoške implikacije istraživanja, sa posebnim osvrtom na mogućnosti primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u okviru nastave engleskog kao stranog na ispitivanom srednjoškolskom nivou. Konačno, na kraju ovog poglavlja predlažu se smernice za dalja istraživanja u okviru ove oblasti.

2. GLOBALIZACIJA U SAVREMENIM LINGVISTIČKIM ISTRAŽIVANJIMA

U drugom poglavlju biće izloženi dominantni stavovi u oblasti istraživanja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, pregled relevantne teorijske literature i širi teorijski okvir iz koga je istraživanje proizašlo. Biće prikazan i pregled opštijih razmatranja u ovoj oblasti koja dodatno pojašnjavaju didaktičko-metodički kontekst u kome je istraživanje obavljeno.

2.1. DEFINISANJE GLOBALIZACIJE—PERSPEKTIVE I ODREĐENJA. PITANJE GLOBALNOG ŠIRENJA ENGLESKOG JEZIKA U KONTEKSTU GLOBALIZACIJE

Početak osamdesetih godina 20. veka termin globalizacija bio je korišćen retko, dok je danas njegova upotreba toliko intenzivna da je postalo nezamislivo zaobići ga u bilo kakvoj ozbiljnijoj analizi savremenog društva i procesa izučavanja engleskog L2, kako tvrdi Held (Held 2001). Globalizacija je rezultat naučne i tehnološke revolucije koja je dovela do mnogobrojnih promena unutar savremene privrede, politike, kulture i društva uopšte. Brojne su studije u kojima je globalizacija ako ne centar, onda barem polazište istraživanja. Slično, istraživanja fenomena globalizacije pružaju se u bezbroj različitih pravaca, obuhvatajući veći broj akademskih disciplina. Svestan činjenice da su se u literaturi počele javljati različite interpretacije, Štiglic (Stiglitz 2002) tvrdi da je globalizacija dovela do formiranja velikih razlika u stavovima predstavnika različitih govornih zajednica. Pošto različite naučne oblasti pružaju različite definicije, definisanje pojma globalizacije nije jednostavan zadatak. U istom kontekstu, Šnajder (Schneider 2007) primećuje da društveni fenomen globalizacije predstavlja možda jedan od najkontradiktornijih koncepata u društvenim naukama, a da različiti pristupi usložnjavaju definisanje, analizu statusa i stav prema upotrebi engleskog kao L2 u međunarodnom kontekstu.

Na osnovu podataka iz različitih izvora globalizaciju možemo da definišemo kao: „proces transformacije društvenih odnosa u kojima se rađaju transkontinentalne i međuregionalne veze“⁷, (Held 2001:67). Za transformacioniste⁸ kao što je Held, globalizacija predstavlja realan, kompleksan i nadasve protivrečan proces. Autor nedvosmisleno ukazuje da globalizacija označava širenje, produbljivanje i ubrzavanje svetske međuzavisnosti u svim aspektima društvenog života, što znači da unutar globalizacije dolazi do međusobnog povezivanja različitih uticaja, domaćih, međunarodnih, lokalnih i globalnih. Slično, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) smatra da globalizacija označava ključnu pokretačku snagu društvenih, ekonomskih i političkih promena u lokalnom okruženju. Prema njenom uverenju, ključni termin koji opisuje globalizaciju je *transformacija*⁹. Imajući ovo u vidu, tradicionalne definicije politike, društva, privrede i kulture, naročito engleskog jezika u kojima ima strogih razgraničavanja i podela postaju neadekvatne i neprikladne u sve složenijim društvenim okruženjima. Prema tome, ovakve promene dovode do toga da globalizaciju posmatramo kao noviji stimulus za niz promena u sve složenijem političkom, društvenom, kulturnom, tehnološkom i obrazovnom okruženju.

Veliki broj istraživača engleskog kao *lingua franca* ukazuje na to da se jedan od najkontroverznijih momenata globalizacije tiče upravo sfere globalnog širenja engleskog jezika (Crystal 2006, Graddol 2006, Jenkins 2003, Schneider 2007, Seidlhofer 2003, et al). Oni ističu važnost analize širenja engleskog jezika u kontekstu fenomena globalizacije. Slično, Penikuk (Pennycook 2007) ističe potrebu da se u novije vreme pristupi sveobuhvatnijim istraživanjima u kojima se globalizacija i engleski jezik zajedno izučavaju da bi se produbilo razumevanje fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*.

U knjizi „Razumevanje engleskog jezika kao lingua franca“ (*Understanding English as a Lingua Franca*), Zajdelhofer uočava dva pravca u pristupu pojavi globalnog širenja engleskog jezika (Seidlhofer 2011). Prvi, koji čine Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas 1999, 2000), Filipson (Phillipson 1992, 2003b), Brut-Grifler (Brutt-Griffler 2004) i Ferguson

⁷Prev. V.D.Original: “Globalization embodies a transformation of social relations and transactions, expressed in transcontinental or interregional flows and networks of activity” (Held and McGrew, et al, 1999, 2001:67)

⁸Naime, Held i Mekgru (1999a:54) određuju globalizaciju kao „širenje, produbljivanje i ubrzavanje globalne međupovezanosti“, pri čemu se misli na intenzifikaciju umrežavanja nacionalnih ekonomija i društava tako da događaji u jednoj zemlji direktno utiču na druge zemlje.

⁹Original: “Whichever approach to understanding globalization we take, *transformation* is always salient as a key word in trying to capture what is going on” (Seidlhofer 2011:15).

(Ferguson 2006) brane tezu da se, uprkos globalnom širenju engleskog jezika, “idealna“ kompetencija govornika engleskog kao prvog jezika (*native speaker competence*) ne dovodi u pitanje. Kako je reč o idealizovanom jezičkom modelu, pretpostavlja se da engleski jezik ostaje homogen i stabilan sistem uprkos globalnoj upotrebi različitih govornika širom sveta. Na osnovu pomenute tvrdnje, proizilazi da je globalno širenje engleskog jezika ozbiljna pretnja očuvanju jezičke i kulturne raznolikosti, što je navelo Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) da zaključi da govornici kojima je engleski prvi jezik zapravo ugrožavaju govornike kojima on to nije¹⁰. Treba napomenuti da, iako brani superiornost govornika engleskog L1, Filipson (Phillipson 2003:167) ipak odaje priznanje govornicima engleskog jezika kao *lingua franca* naglašavajući da su veštiji u ostvarivanju interakcije sa različitim govornicima: ”Govornici kojima je engleski prvi jezik poseduju veću lakoću u govoru, ali ne i veću osetljivost da ga prikladno upotrebljavaju. U mnogim međunarodnim okruženjima, govornici engleskog jezika kao stranog su razumljiviji od govornika kojima je engleski prvi jezik jer umeju bolje da se prilagode govornicima različitih jezika i kultura”¹¹. Dakle, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) ukazuje na to da se međunarodno širenje engleskog jezika kao stranog ne može objasniti na jednostavan način¹² i zahteva sveobuhvatniju analizu koja sledi u nastavku. Ona je svesna činjenice da je opstanak manjih, regionalnih jezika doveden u pitanje u mnogim delovima sveta, te se sumnja čini opravdanom, pogotovo ako se ima u vidu da se mlađi govornici sve više okreću upotrebi engleskog kao L2, naročito putem elektronskih medija. Očigledno je da je za kompletniju analizu potrebno uključiti niz različitih faktora nastalih pod okriljem globalizacije koji su ubrzali stvaranje međunarodne uloge engleskog jezika kao *lingua franca*.

¹⁰Prev. V.D. Original: “The first concerns the way in which English is perceived as an alien invasive force, occupying the space of other languages and so threatening linguistic and cultural diversity. The second kind of disapproval concerns the form, or forms, that English takes in its international uses, perceived as its various ‘deviations’ from the established standard of ‘proper’ English. These reactions are oddly contradictory. It is English that treats its non-native users, and according to the other it is the non-native users who threaten English” (Seidlhofer 2011:x).

¹¹Prev V.D. Original: “Native speakers have a greater facility in speaking the language, but not necessarily greater sensitivity in using it appropriately. In many international fora, competent speakers of English as a second language are more comprehensible than native speakers, because they can be better at adjusting their language for people from different cultural and linguistic backgrounds” (Phillipson, 2003:167).

¹²Prev. V.D. Original: “The international significance of the language cannot be explained in such simple and seemingly straightforward terms” (Seidlhofer 2011:3).

Zajdelhofer veruje da, kada se „engleski jezik kao strani poima kao *lingua franca* ne dolazi do ugrožavanja opstanka drugih, manjih jezika” (Seidlhofer 2011: 68)¹³. Uvidom u literaturu može se uočiti da su različiti jezički varijeteti najupadljivija pojava fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*, u kojem ne dolazi do zamenjivanja jednog jezika, odnosno varijeteta drugim. Kako funkcionisanje engleskog jezika kao *lingua franca* predstavlja globalno i moćno sredstvo sporazumevanja u kojem govornici različitih jezika i kultura neprekidno upotrebljavaju sopstvene jezičke resurse da bi ostvarili razumljive interakcije, tvrdnje pomenutih lingvisti (Skutnabb-Kangas 2000, Phillipson 2003b, Brutt-Griffler 2004, Ferguson 2006), da širenje engleskog jezika kao stranog neminovno predstavlja pretnju drugim jezicima nisu relevantne. Ukoliko se složimo sa idejom o “idealnoj” kompetenciji govornika kojima je engleski prvi jezik, logično sledi da je “međunarodna komunikacija pod kontrolom pomenutih govornika”¹⁴, što svakako zahteva detaljnija razmatranja. Stoga, navedene političke konotacije i stereotipi o “dobrom” i “lošem” engleskom nemaju mnogo prostora u ovom radu koji se bavi ispitivanjem i produbljivanjem pozitivnog uticaja širenja engleskog jezika kao stranog.

Sa druge strane, različite jezičke forme, nastale kao rezultat međunarodnog širenja engleskog jezika, smatraju se „devijantnim“ jer njihova upotreba u manjoj ili većoj meri odstupa od idealizovanog modela govornika kojima je engleski prvi jezik. Na taj način, primećuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011), različiti govornici engleskog jezika zapravo ugrožavaju govornike engleskog L1. Međunarodna upotreba različitih jezičkih varijeteta smatra se „nepravilnom“ jer nije u skladu sa pravilima u L1. Prema Zajdelhofer, zajedničko za oba suprotstavljena gledišta je što se zaobilazi nesporna činjenica da je engleski jezik, kao i svaki drugi prirodni jezik dinamične strukture i varijabilan, te je nemoguće da i engleski kao *lingua franca* funkcioniše na drugačiji način¹⁵. U istom svetlu, Bugarski (2009) objašnjava da je pitanje širenja engleskog jezika paradoksalno. Sa jedne strane, sumorni efekti globalizacije predviđaju sveopštu unifikaciju, čiji je nuzefekat upravo jezička diversifikacija. U “novom svetskom lingvističkom

¹³Prev. V.D. Original: “But once one denies this right of exclusive ownership and dissociates the language from its native speakers and recognizes it as a partial and expedient resource that anyone can make use of—in other words, once one thinks of English as ELF, then the language obviously no longer poses the same threat of domination” (Seidlhofer 2011:68).

¹⁴Prev. V.D. Original: “If we also accept that the status of English is the same as any other foreign language, it would follow that international communication is in effect under the hegemonic control of a select community of English native speakers” (Seidlhofer 2011:55).

¹⁵Prev. V.D. Original: “English as a *lingue franca* functions as a naturally occurring phenomenon, one that exemplifies the dynamic processes of variation and adaptability that constitute the vitality of any living language—processes which are activated and regulated by the communicative needs of a globalized world” (Seidlhofer, 2011).

poretku” koji stvara globalizacija, podstiče se učenje drugih jezika, a čak i bilingvizam postaje prevaziđen model.

Šnajder (Schneider 2007, 2011) ističe da je kontradiktornost jedna od definišućih osobina globalizacije jer dolazi do istovremenog spajanja i razdvajanja različitih uticaja engleskog kao *lingua franca*. S jedne strane, engleski jezik predstavlja vodeći svetski jezik, što se danas teško može osporiti, a sa druge strane, neki ga proglašavaju „jezikom ubicom“ (*killer language*)¹⁶. Naime, dominacija engleskog jezika kao stranog dovodi do homogenizacije različitih jezika i kultura govornika širom sveta. Najočiglednija potvrda kulturne globalizacije o kojoj će detaljnije biti reči u sledećim poglavljima predstavlja skoro momentalni protok ideja i informacija kroz ceo svet, koja je omogućena drastičnim unapređenjem tehnologije elektronskih medija, naročito interneta. Kulturna homogenizacija veoma često se povezuje sa mnogo specifičnijom idejom, da je globalizacija samo drugo ime za ostvarivanje dominantne uloge Sjedinjenih Američkih Država. Tvrdnja da u okviru globalizacije dolazi do konačne homogenizacije različitih jezika i kultura i nestanka velikog broja jezika, deo je šire kritike globalizacije, dok je tvrdnja da globalizacija ne mora nužno voditi homogenizaciji različitih jezika i kultura deo kritike onih koji se nalaze nasuprot strogih kritičara globalizacije. I pored toga što kulturna globalizacija podrazumeva rastuću međupovezanost i preklapanje raznorodnih nacionalnih i lokalnih kulturoloških obrazaca života, neki autori tvrde da globalizacija nije ništa drugo do novi oblik kulturnog imperijalizma¹⁷ koji se proširio na celu planetu.

Protivteža ovom, prema mišljenju mnogih ekstremnom i utopističkom stanovištu (Filipović 2007), jeste da je internacionalizacija engleskog jezika neminovna i nezbežna, i da ono što se obično naziva „World English“ treba tretirati kao jezik komunikacije, a ne jezik identifikacije, odnosno da se varijetet engleskog jezika koji se upotrebljava u međunarodnoj komunikaciji nikada ne upotrebljava za socijalnu, etničku ili kulturnu identifikaciju¹⁸, kako tvrdi Haus (House 2002). S obzirom na to da je engleski jezik postao komunikacijska alatka ogromne političke, ideološke, i ekonomske moći, Kahru dodaje (Kachru 1996) da je logično što je protok

¹⁶ English as the killer language (Phillipson, Pennycook, Skutnabb-Kangas, 2000)

¹⁷ Više o snažnoj kritici globalne pop kulture u američkom stilu, vidi Barnett i Kejvena (1994)

¹⁸ Više o ovom varijetetu u sledećem odeljku koji se bavi definisanjem termina *lingua franca*, kao i razlikama između pomenutih varijeteta. Ipak, treba objasniti da se jedan od varijeteta pod nazivom “World English” u lingvističkom i strukturalnom smislu značajno razlikuje od varijeteta engleskog kao prvog jezika.

jezika, kulture i ljudi postao ubrzan, što olakšava komuniciranje i povezivanje govornika koji imaju različite jezike i kulture, odnosno čini komunikaciju rastegljivijom.

Kahru (Kachru 1985), koji je među prvima ukazivao na međunarodni tok razvoja engleskog jezika, smatra da je potrebno ozbiljnije pristupiti proučavanju pitanja globalnog širenja engleskog. U istom kontekstu, Nihalani (Nihalani 2008) brani tezu da različiti jezički varijeteti, koji se svakodnevno stvaraju putem međunarodne upotrebe engleskog jezika kao stranog, imaju isti cilj—da omoguće i olakšaju međunarodnu interakciju govornika koji imaju različite jezike i kulture. Ukratko, u slučaju engleskog jezika, potrebno je preusmeriti analizu na stvaranje višestrukih i razgranatih mreža komunikacije koje se ostvaruju putem funkcionisanja engleskog jezika kao *lingua franca*. Tačnije, kako njegovi govornici nisu više isključivo vezani za određenu teritoriju niti za određeni centar, oni svakodnevno komuniciraju sa različitim govornicima, i tako doprinose stvaranju različitih jezičkih varijeteta.

Na osnovu pregleda obimne postojeće građe o društvenom fenomenu globalizacije, uvidamo da ne postoji saglasnost u pogledu konceptualizacije navedene pojave. Ipak, iz prethodnog moguće je zaključiti sledeće: globalizacija označava *internacionalizaciju*, što podrazumeva intenziviranje međudržavnih interakcija i međuzavisnosti između različitih društava današnjice, zatim, *transnacionalizaciju*, tj. razvoj transnacionalnih odnosno prekodržavnih veza i struktura, *deteritorijalizaciju*, tj. pretpostavku da međusobna udaljenost zemalja gubi na značaju u svetskoj politici.

Stoga, u narednom odeljku koje se bavi počecima globalnog širenja engleskog jezika, biće reči o tome da engleski jezik kao *lingua franca* zapravo pokreće i pospešuje međunarodnu komunikaciju zbog lakoće i intenziteta u stvaranju međudržavnih veza. Kao što smo mogli da primetimo, i pored postojanja interpretacija sa negativnom konotacijom o širenju engleskog jezika, autorka će usmeravati čitaoce da otkriju *pozitivne* uticaje globalizacije engleskog jezika, s obzirom na to da dolazi do nastanka nove, međunarodne *uloge* engleskog jezika kao *lingua franca* u globalnoj komunikaciji, naglašava Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Istraživanje sprovedeno za potrebe ovog rada ukazuje na važnost ispitivanja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u srednjoškolskoj nastavi različitih obrazovnih profila s obzirom da ovo istraživanje može biti osnova u ispitivanju mogućnosti za harmonizaciju srednjoškolske nastave sa ovim konceptom.

2.2. ŠIRENJE GLOBALNOG ENGLESKOG JEZIKA

U oblasti istraživanja učenja i usvajanja engleskog L2, nailazimo na sledeću užestručnu terminologiju: prvi jezik (L1), drugi jezik (L2), i strani jezik. Naime, termin prvi jezik označava govornike kojima je engleski maternji (L1), tj. jezik primarne socijalizacije. Kristal (Crystal, 2008) objašnjava da drugi jezik (L2) označava jezik koji se upotrebljava u obrazovne, političke i druge svrhe. Dakle, drugi jezik, prema njegovim rečima predstavlja dodatni jezik koji, pored standardnog, ima ili status službenog jezika, kao što je engleski u 45 zemalja ili francuski u 30 zemalja u kojima ovi jezici nisu ni prvi niti nacionalni (Crystal, 1995: 357). Nadalje, Hartman (Hartman, 1996) ukazuje na to da ponekad drugi jezik može biti u širokoj upotrebi, da ga veliki broj odraslih stanovnika upotrebljava pored svog prvog jezika (L1) u svojoj zemlji, kao što je slučaj sa engleskim jezikom u oko 20 zemalja. Dakle, drugi jezik (L2) ima određeni politički status u određenoj državi, za razliku od stranog jezika koji nema nijednu od prethodnih funkcija, i koji se uči u formalnom obrazovanju neke zemlje kao više ili manje obavezan predmet. Konačno, Kolka (Kolka, 1988:19) definiše strani jezik kao „jezik kojim u nekoj meri vlada ograničen broj pripadnika društvene i jezičke zajednice u cilju zadovoljenja društvenih i posebnih potreba u međunarodnoj i interkulturnoj komunikaciji”¹⁹. Dakle, ovim govornicima, prvi jezik predstavlja neki drugi (neengleski) jezik.

Mekartur navodi da se većina lingvista slaže da se širenje engleskog jezika širom sveta može predstaviti različitim modelima (McArthur 1998). U literaturi veoma dobro poznat i opisivani model ilustrovan je u obliku tri koncentrična kruga (*The Circles of English*) kojim se prikazuju načini širenja, obrasci usvajanja i funkcionalni domeni u kojima se engleski jezik upotrebljavao (Kachru 1985). Unutrašnji krug (*the inner circle*) obuhvata zemlje poput Velike Britanije, Sjedinjenih Američkih Država i Australije i ima oko 320-380 miliona govornika. U ovim zemljama, engleski jezik se upotrebljava kao prvi jezik (L1) i njegove varijante služe kao strukturalne jezičke norme. Spoljni ili prošireni krug (*the outer or extended circle*) obuhvata zemlje poput Indije, Nigerije, Filipina ili Singapura i broji oko 300-500 miliona govornika do kojih je engleski jezik stigao tokom ranijih faza širenja „u periodima kolonizacije od strane govornika iz Unutrašnjeg kruga“, i to su zemlje u kojima engleski jezik kao *drugi* jezik ima

¹⁹“The language used by a limited number of social and language community members in order to satisfy specific needs within international and intercultural communication” (Kolka, 1988:19).

izuzetno važnu ulogu, tj. služi za internacionalnu komunikaciju. Najvažnije, u Najširem krugu (*the expanding circle*), obuhvaćene su zemlje čiji je broj govornika u neprekidnom porastu, poput Grčke, Indonezije, Japana, Kine, Koreje, Saudijske Arabije, Srbije, Tajvana, zemlje bivšeg Sovjetskog Saveza itd. i broji oko 500-1000 miliona. I pored nesumljive važnosti ovog modela koji je među prvima trasirao dalji put razvoja engleskog jezika, ne treba smetnuti s uma činjenicu da je nastao daleke 1982. godine i da je odslikavao *tadašnja* kretanja engleskog jezika. Imajući u vidu novu ulogu engleskog jezika kao *lingua franca*, nameće se pitanje da li u literaturi dobro poznat i citiran Kahruov jezički model (Kachru 1985), zaista odgovara podeli engleskog jezika: engleski kao prvi jezik (L1), engleski kao drugi jezik (L2), i engleski kao strani jezik. Znači, i pored Kahruove (Kachru) interpretacije globalnog širenja engleskog jezika, ostaje još mnogo prostora za dalju interpretaciju izmenjenog statusa, uloge i funkcije engleskog jezika kao stranog.

Treba pomenuti da se u pojedinim državama u kojima engleski jezik nema službeni status, kao što su Švajcarska, Holandija i skandinavske zemlje, on već uveliko upotrebljava u međunarodnoj komunikaciji u privredi, bankarstvu, trgovini, obrazovanju, nauci, tehnologiji i drugim domenima. Ponegde su čak isticani zahtevi da se takva unutrašnja upotreba engleskog jezika ozvaniči njegovim proglašenjem za drugi jezik u službene svrhe (npr. u Nemačkoj i Japanu). Takođe, postoje zemlje poput Južne Afrike u kojima se engleski koristi kao prvi i kao drugi jezik, dok se Malezija i neke druge zemlje mogu smestiti u Spoljni i u Najširi krug, jer se u njima engleski upotrebljava kao drugi i kao strani jezik. U nekim zemljama, npr. u Keniji i Tanzaniji, jezička politika se menja, pa engleski jezik više ne uživa status zvaničnog jezika, njegovu ulogu preuzima svahili kao službeni jezik, dok je jedanaest godina nakon nastanka Kahruovog jezičkog modela, engleski jezik dobio status zvaničnog jezika u Ruandi. U ovaj model nije lako uklopiti ni zemlje u kojima se koriste različiti pidžini i kreoli u čijoj je osnovi engleski. U studiji o upotrebi engleskog jezika u Proširenom krugu, Brumfit (Brumfit 2002:5) ističe: “Članovi Proširenog kruga koji kontinuirano upotrebljavaju engleski jezik predstavljaju veliku i važnu grupu koja utiče na privredu u svim zemljama...Internet, mobilni telefoni i druga tehnologija značajano stvaraju potencijal za upotrebu engleskog jezika koja je nezavisna od tradicionalnih obrazovnih sistema”²⁰. Dakle, Brumfit podržava tezu da dolazi do naglog

“The members of the expanding circle who do use English are an increasingly significant group who operate in an increasingly global economy which has an impact on the economy in all countries . . . [and] the Internet, mobile phones and other technology increasingly establish the potential for use of English

proširivanja mogućnosti upotrebe engleskog kao L2 kod različitih govornika, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije. Usled toga, govornici iz sva tri Kahruova kruga imaju mogućnost da svakodnevno ostvaruju interakciju sa govornicima različitih jezika i kultura, i najvažnije, da budu izloženi različitim varijetetima engleskog jezika kao L1 i kao *lingua franca*. Najvažnije, u Proširenom krugu, govornici svakodnevno upotrebljavaju i menjaju engleski jezik nezavisno od jezičkih strukturalnih normi koja važe u Unutrašnjem krugu, što opet uslovljava postepeno prevazilaženje tradicionalnih podela govornika kojima je engleski prvi, drugi ili strani jezik.

Drugo, od vremena nastanka pomenutog jezičkog modela (1982), drastično povećanje broja govornika engleskog jezika kao stranog doveo je do njegovog napredovanja, te su se u Najširem krugu stvorili povoljni uslovi za transformaciju engleskog u *lingua franca*, što Kahru zasigurno nije mogao da predvidi. Značaj dinamičnog i nepredvidljivog kretanja engleskog jezika ističe i Ferguson (Ferguson 2006: xvi): “Mi ne možemo znati šta će budućnost doneti. U jednom trenutku širenje engleskog jezika može biti zaustavljeno, i neki drugi jezici mogu da zauzmu njegovo mesto....ali trenutni trend širenja engleskog jezika nastavlja se, i nema naznaka da se takav trend neće nastaviti i u budućnosti”²¹. Graddol (Graddol 1999:57) je daleke 1999. godine primetio „da će u budućnosti, engleski jezik biti upotrebljavan prvenstveno u višejezičnim kontekstima kao drugi jezik, za komunikaciju među govornicima kojima engleski nije prvi jezik”²², što je i počelo da se ostvaruje imajući u vidu neprekidno uvećanje broja njegovih govornika. S tim u vezi, Kristal (Crystal 2006a:425) objašnjava da je “jedan od četvoro govornika svetske populacije u stanju da komunicira na određenom nivou na engleskom jeziku”,²³ a da ga samo jedan od četvoro govornika, upotrebljava kao prvi jezik. Još 1991.godine nemački autor Beneke (Beneke, 1991:54) zapazio je da se oko 80 procenata celokupne komunikacije obavlja *bez* prisustva govornika L1. Dakle, primećujemo da su dinamična kretanja i neprekidni razvoj engleskog jezika uslovljali neprestano uvećanje broja njegovih govornika, što

which is quite independent of the controls offered by traditional educational systems, publishing outlets and radio/television” (Brumfit, 2002, p. 5).

²¹ “We cannot know what the future will bring. At one moment the spread of English can be stopped, and some other languages can take its place...but the current spread of the language is continuing, and there are no indications the trend will not continue in the future” (Ferguson 2006: xvi).

²² “In the future, English will primarily be used in multilingual contexts as a second language, for communication with the non-native speakers of English” (Graddol, 1999:57).

²³ “one of the four speakers of the world population is able to communicate on a specific level of language, and that one of the four speakers is the native speaker of English” (Crystal 2006a:42).

je navelo Brumfita (Brumfit 2002) da zaključi da engleski jezik brojčano više ne pripada *isključivo* govornicima engleskog kao L1. Znači, granica koja deli govornike kojima je engleski prvi jezik od govornika kojima je engleski drugi jezik, i, konačno, kao strani jezik polako nestaje, što dodatno usložnjava definisanje aktuelnog statusa, uloge, i utvrđivanja tačnog broja njegovih govornika. Najznačajnije, zbog prisustva engleskog jezika na svim kontinentima tokom poslednja dva veka, procesa kojem su najviše doprineli društveno-politički događaji kao što su procvat Britanske imperije u 19.veku i rastuća uloga SAD u svetskim poslovima počev od Drugog svetskog rata sredinom 20.veka, koji su zapravo doprineli da se engleski jezik globalno rasprostire, navodi Zajdelhofer (Seidlhofer 2011), granice između pomenute tri kategorije engleskog jezika postaju sve rastegljivije.

Dalje, značaj globalnog širenja engleskog jezika najviše se ogleda u stvaranju nove uloge engleskog jezika—kao globalne *lingua franca* čiji značaj prevazilazi ostale nacionalne dijalekte—tradicionalni američki ili britanski engleski, kao i nedavno nativizovane, pomenute forme, kao što su singapurski ili indijski engleski jezik u drugom, Proširenom krugu (Canagarajah, 2006, Jenkins, 2006, Seidlhofer, 2003, 2011). Naime, u Proširenom krugu, govornici se orijentišu na *lokalnu* upotrebu engleskog jezika, što je u suprotnosti sa aktuelnom, *globalnom* ulogom i upotrebom engleskog kao međunarodnog jezika, prisutnog u sva tri pomenuta Kahruova koncentrična kruga, počev od zemalja u kojima je prvi jezik do zemalja gde se izučava kao strani jezik. Zbog toga je važno da analiza aktuelnog statusa i upotrebe engleskog jezika obuhvati *sve* njegove govornike čiji je *najveći* broj zabeležen u zemljama u kojima ima status “stranog” jezika.

Značaj podele engleskog jezika, na prvi, drugi, i strani jezik procenjuje se na osnovu dva kriterijuma. Prvi se tiče statusa i funkcija koje određena društvena grupa odluči da pridoda nekom jeziku, a drugi se tiče broja govornika koji upotrebljavaju taj jezik, što je prema svedočenju Ignjačević, Kahru istraživao u svom modelu (Ignjačević 2006). U ovom odeljku, uverili smo se da je preporuka pomenute lingvistkinje o potrebi uvođenja još jedne kategorije, “svetskih” ili međunarodnih jezika, kao i izdvajanje iz ove grupe engleskog jezika koji se upotrebljava kao jezik globalne komunikacije, odnosno čija globalna upotreba prevazilazi dosadašnje podele engleskog jezika, teorijski utemeljena i relevantna. Bugarski (2003) ističe da istinske ravnopravnosti sa drugim stranim jezicima ne može biti, jer je engleski jezik toliko napredovao da sada predstavlja kategoriju za sebe, različit ne samo u stepenu nego i u vrsti od

svih drugih jezika koji se tretiraju kao strani. Pomenuti lingvista ističe da engleski jezik u naše vreme nije samo sredstvo nego i simbol modernog života i međunarodne komunikacije, što naročito važi za populaciju koja ga najviše i usvajaju—mlade ljude svugde po svetu, koji već ionako u značajnoj meri žive, stiču nova saznanja i druže se kroz engleski, čime je on postao i deo njihovog identiteta. Za mnoge od njih, engleski je, pored kompjutera, neophodna komponenta obrazovanja, nešto što se podrazumeva i bez čega neće moći da se uklope u glavne tokove života u ovom veku. O daljim implikacijama za širenje engleskog kao stranog jezika na aktuelni nastavni proces, biće više reči u poglavlju koje se bavi interpretacijom rezultata sprovedenog istraživanja, koji su i potvrdili neophodnost razumevanja engleskog kao istinski međunarodnog jezika usled postojanja i neprekidnog stvaranja različitih jezičkih varijeteta, čije uključivanje u savremeni proces nastave engleskog jezika kao stranog predstavlja ujedno i najveći izazov. Rezultati istraživanja pokazali su da savremena nastava engleskog jezika, kao kontinuirani vaspitno-obrazovni proces, koji je sam po sebi složen i dinamičan, može biti izložen različitim društvenim i drugim uticajima koji menjaju načine usvajanja i izučavanja engleskog jezika kao stranog. Slično, upravo razumevanje uticaja globalizacije na nastavni proces nudi primenjenoj lingvistici bolje opcije za podučavanje engleskog jezika kao stranog, a profesorima omogućava bolje razumevanje aktuelne upotrebe i funkcije engleskog jezika u složenom društvenom ambijentu, i učionici.

Definisanje i razumevanje engleskog jezika kao *lingua franca* biće obrazloženo u poglavlju koje sledi.

3. KONCEPT ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

U okviru trećeg poglavlja fokusiramo se najpre na definisanje prirode jezika *lingua franca* uopšte, a potom i koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u kontekstu društvenog fenomena globalizacije. Prikazane postavke treba da daju teorijski okvir sprovedenog istraživanja i dobijenih rezultata.

3.1. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS

Kako interesovanje istraživača za pitanje globalnog širenja engleskog jezika ima prilično dugu tradiciju, Zajdelhofer i Dženkins (Seidlhofer 2011, Jenkins 2009) navode da nije iznenađujuće što su se naročito tokom poslednje dekade prošlog veka stvorili povoljni uslovi za nastanak nove, mlade naučne discipline, primenjene lingvistike, koja se između ostalog, bavi izučavanjem engleskog jezika kao *lingua franca* (ELF). Ova oblast brzo je postala kontroverzna, a broj naučnih studija koje razmatraju upotrebu engleskog jezika kao *lingua franca* stalno raste.

Suprotstavljanje monocentričnog pristupa (koji podrazumeva postojanje samo jedne varijante engleskog jezika, britanske ili američke), ili, pak pluricentričnog pristupa koji je povezan sa jezičkom i kulturnom raznovrsnošću krenulo je još 1991. godine od takozvane *English Today debate Kahru protiv Kverka* (Kachru vs. Quirk), u kojoj su pomenuta dvojica opisala status svog sagovornika u skladu sa međusobnim i kritikama standardnog engleskog jezika, kao „lingvistika oslobađanja“ (*liberation linguistics*) (Kverk za Kahrua) i „lingvistika deficita“ (*deficit linguistics*) (Kahru za Kverka). U literaturi se ova naučna rasprava smatra ključnim pokretačem rastućih interesovanja za pitanje različitih varijeteta engleskog jezika, kao i pedagoških implikacija koje nužno proizilaze iz njega. Takozvana „lingvistika oslobađanja“ našla je svoj argument u često citiranoj tezi o „posedovanju engleskog jezika“ (*the ownership of English*) prema kome suština leži u tome da je engleski jezik međunarodan u toj meri da ga ne možemo više posmatrati samo kao prvi jezik određenog broja njegovih govornika kako tvrdi

Vidouson (Widdowson, 1994:385). Sudeći prema analiziranom broju govornika engleskog jezika kao stranog u prethodnom poglavlju, ova pretpostavka odista nalazi svoje utemeljenje.

Ozbiljnija istraživanja iz oblasti engleskog jezika kao *lingua franca* potiču iz perioda s početka 21.veka, tačnije 2000. godine, kada je jedna od začetnica ovog koncepta, Dženkins (Jenkins 2000) objavila knjigu “Fonologija engleskog kao međunarodnog jezika” (*The Phonology of English as an International Language*) koja se i danas smatra prekretnicom u ovom domenu. Pomenuta studija bazirana je na empirijskom istraživanju, i nudi konkretne predloge za izmenjeni pristup u izučavanju engleskog jezika kao stranog. Opisane su ključne i manje bitne odlike engleske fonologije, tj. dat je pregled karakteristika izgovora koje u istraživanju nisu remetile međusobno razumevanje različitih govornika kojima engleski nije prvi jezik (L1).

Istraživanje je dalje nastavila Zajdelhofer (Seidlhofer) radom na velikom korpusu “Bečko-oksfordski međunarodni korpus engleskog jezika“ (*The Vienna-Oxford International Corpus of English*), VOICE, pri Univerzitetu u Beču čije je sastavljanje još uvek u toku. Cilj korpusa je da se identifikuju leksičko-gramatički oblici koji se učestalo i sistemski javljaju u govoru, a razlikuju se od oblika koji upotrebljavaju govornici koji engleski upotrebljavaju kao prvi jezik, a pritom ne izazivaju probleme u komunikaciji, što je od presudne važnosti. Zajdelhofer (Seidlhofer 2005) naglašava da je u pitanju korpus *govornog* engleskog jezika od pola miliona reči transkribovanih i anotiranih na različite načine. Snimljeni su govorni događaji koji uključuju privatne i javne dijaloge, grupne diskusije i neformalne konverzacije, kao i pojedinačne intervjue. U istraživanje su uključeni govornici iz različitih zemalja čije se osnovno i srednjoškolsko obrazovanje nije odvijalo na engleskom jeziku. Ovo istraživanje bi trebalo da služi kao dodatak dosadašnjem (ne tako opsežnom) istraživanju u oblasti pragmatike i fonologije engleskog jezika s obzirom da je Zajdelhofer (Seidlhofer) više puta naglasila da istraživanja *pisanog* engleskog još uvek nisu obavljena imajući u vidu da je reč o daleko složenijem poduhvatu od istraživanja govornog engleskog jezika.

Zacrtni ciljevi budućih istraživanja iz oblasti engleskog jezika kao *lingua franca* su sledeći: da se utvrdi koje se gramatične konstrukcije i leksičke jedinice u oblasti funkcionisanja engleskog jezika kao *lingua franca* u međunarodnoj komunikaciji najčešće upotrebljavaju, da li ima aspekata koji naročito doprinose uspešnoj komunikaciji, šta dovodi do problema u komunikaciji, da li postoje uobičajene konstrukcije, leksičke jedinice, i glasovne kombinacije

koje se smatraju negramatičnim u standardnom engleskom jeziku, a ne otežavaju komunikaciju govornika kojima je engleski strani jezik, i ako je to slučaj, da li se može ispitati hipoteza prema kojoj pojednostavljenja u engleskom jeziku govornika koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik mogu da predstavljaju sistemske odlike engleskog jezika kao *lingua franca*, zaključuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2003:18).

Slično istraživanje sprovodi se i na Odseku za engleski jezik na Univerzitetu Tampere u Finskoj s tim da je cilj projekta da istraži jedan varijetet engleskog jezika kao *lingua franca*, akademski govor, kako navodi Mauranen (Mauranen 2003). Krajnji cilj ovog istraživanja jeste da identifikuje odstupanja od tradicionalnih modela, koja bi predstavljala karakteristike govornog engleskog kao *lingua franca*.

Dalji razvoj engleskog jezika kao *lingua franca* je neminovan, te on ubrzo postaje jedan od veoma značajnih predmeta diskusije među istraživačima iz oblasti primenjene lingvistike i pedagogije engleskog jezika. Gredol (Graddol 2001) objašnjava da od vremena nastanka novog fenomena *lingua franca*, počinju da se javljaju burne reakcije o *jezičkom imperijalizmu* o kome piše Filipson (Phillipson 1992), *politici engleskog kao stranog jezika* kojom se bavi Penikuk (Pennycook 1994), *jezičkim ljudskim pravima* neizvornih govornika kojima se bavi Amon (Ammon 2000). U istom kontekstu, pojavilo se pitanje da li je engleski jezik kao *lingua franca* drugačija vrsta engleskog od onog koji je prvi jezik. Dženkins brani tezu da ovu vrstu i upotrebu engleskog jezika govornici engleskog L1 smatraju "inferiornom" (Jenkins 2011). Međutim, Firth (Firth, 1996:239) tvrdi da ovi govornici ostvaruju uspešnu interakciju sa ostalim iako ne poseduju kompetenciju govornika engleskog L1. Dakle, različita istraživanja potvrđuju da su govornici engleskog kao *lingua franca* izuzetno vešti kako u upotrebi ovog varijeteta, tako i u stvaranju novih.

Kada su u pitanju zemlje regiona, ispitivanjem izmenjenog statusa engleskog jezika u Albaniji bavila se Duška (Dushku 1988). U svom radu "Engleski jezik u Albaniji: Kontakt i konvergencija" (*English in Albania: Contact and Convergence*) razmatrala je izmenjene društveno-političke i ekonomske okolnosti posle pada komunizma, koje su dovele do povećanog interesovanja za jezičke obrazovne politike u toj državi.

Oreili (O'Reilly 1988) je pisala o izmenjenom statusu i ulozi engleskog jezika u Bugarskoj. U radu "Kulture engleskog jezika u Bugarskoj: Jezičko rivalstvo?" (*English language cultures in Bulgaria: a linguistic sibling rivalry?*) istražuje status i ulogu engleskog jezika u

Bugarskoj koja pripada Najširem krugu (*Expanding circle*) u okviru Kahruove klasifikacije (1985). Zajednička karakteristika mnogobrojnih objavljenih radova je ispitivanje mogućnosti integriranja engleskog jezika kao *lingua franca* na univerzitetskom nivou.

U Srbiji je još početkom osamdesetih godina dvadesetog veka, Ranko Bugarski započeo opsežna istraživanja iz oblasti anglistike, opšte i primenjene lingvistike i sociolingvistike. U svojim mnogobrojnim knjigama, *Lingvistika o čoveku* (1975), *Jezik u društvu* (1986), *Lica jezika—sociolingvističke teme* (2001), *Nova lica jezika—sociolingvističke teme* (2002), i mnoge druge, pomenuti lingvista naglašava da je temeljni i najobuhvatniji zadatak jezika, posebno engleskog, da služi kao prikladno sredstvo društvene interakcije i komunikacije. Praćenjem globalnog širenja engleskog i njegovog uticaja na jezičke obrazovne politike najviše se bavila Jelena Filipović takođe sa Filološkog fakulteta u Beogradu, koja se u mnogim radovima fokusirala na razumevanje odnosa jezika i društvene moći. U svojoj knjizi *Moć reči, Ogledi iz kritičke sociolingvistike* (2009), pomenuta lingvistkinja iznela je zapažanje da se ubuduće moramo detaljno i nepristrasno pozabaviti preispitivanjem svih tradicionalnih, takozvanih apsolutnih kategorija i pojmova, kao što su klasa, rasa, etnicitet, identitet, jezik, moć, jezička politika i planiranje, pol, rod, i slično. S tim u vezi, u narednim odeljcima, saznaćemo da ovako shvaćena sociolingvistika sagledava jezik kao varijabilan sistem čija uloga, funkcije i vrednovanje zavise od niza socijalnih, političkih, ekonomskih, kulturnih i drugih ekstralingvističkih faktora koji određuju njegov status, značaj i društvenu moć unutar određene govorne zajednice. Kako je status i funkcija engleskog jezika kao *lingua franca* bez presedana u ljudskoj jezičkoj istoriji, njegovu strukturu i sadržaj u podjednakoj meri uobličavaju kako govornici engleskog kao L1 tako i oni kojima je to drugi ili strani jezik.

Na osnovu pregledane literature, moguće je zaključiti da u Srbiji, kao i u zemljama regiona, nisu detaljnije istraživane mogućnosti primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* na srednjoškolskom nivou obrazovanja. Zato je naš cilj bio da evidentiramo i objasnimo na koje načine moguće je ugraditi neke od osnovnih ideja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u savremeni proces nastave u srednjim školama u Srbiji.

3.2. DEFINISANJE KLJUČNIH TERMINA IZ OBLASTI ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

Budući da se koncept engleskog jezika kao *lingua franca* oslanja na prihvatanje i kasnije uključivanje različitih prvih jezika i kultura u savremeni proces učenja engleskog jezika kao stranog, potrebno je ukratko pomenuti i razjasniti ključne termine koji se javljaju u svakoj analizi istraživanog koncepta: jednojezični (monolingvalni), višejezični (plurilingvalni) i novonastali termin, translingvalni. Stojić (2003) objašnjava da u okviru jednojezičnog (monolingvalnog) pristupa, govornici pretpostavljaju da postoji samo *jedan* skup strukturalno-jezičkih normi, i istovremeno očekuju da se i drugi govornici pridržavaju važećih normi, nasuprot tome, u višejezičnom (plurilingvalnom) pristupu, od govornika se očekuje upotreba *većeg* broja strukturalno jezičkih normi. Radi ilustracije povećanog interesovanja lingvista za novonastalu jezičku i kulturnu raznolikost, američki lingvista Horner (Horner 2011:308) predlaže i treću kategoriju, translingvalne govornike (bilo koja jezička upotreba govornika kojima je engleski drugi/strani jezik prilika da se stvaraju i razvijaju noviji načini upotrebe engleskog jezika). Iako u ovom radu neće biti posvećena pažnja proučavanju translingvalnih govornika, za ovu disertaciju od posebnog je značaja sličnost navedene definicije sa ispitivanim konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*, iako se ne može u potpunosti poistovetiti sa njim.

3.3. DEFINISANJE JEZIKA LINGUA FRANCA I ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA* (ELF-a)

Dženkins (Jenkins 2011) smatra da je potrebno definisati engleski jezik kao *lingua franca* u kontekstu istorijskog nastanka ove vrste jezika uopšte. Meki navodi da su se u 5.veku germanski Franci pomerali na teritoriju Gala (*Gaul*), kasnije Francusku, i da je veliki broj govornika na taj način usvajao ranu formu francuskog jezika, jezik Franaka (Mackey 2003). Na osnovu najranijih studija o počecima jezika *lingua franca* između 15. i 19. veka, saznajemo da se radilo o varijetetu kojim se govorilo duž jugoistočne obale Mediterana. Knep i Mirekord tvrde da je prema strukturi to “bio pidžin, baziran na nekim italijanskim dijalektima iz najranije istorije sa

elementima španskog, francuskog, portugalskog, arapskog, turskog, grčkog i persijskog”²⁴ (Knapp i Meierkord 2002:9). Štaviše, u tom periodu, jezici ovog tipa su se koristili u trgovinskoj razmeni. Dalje, u kolonijalnoj Africi, termin *lingua franca* odnosio se na dominantne afričke jezike. Pre toga, koristili su se drugi termini, kao što su *kontaktni jezici*, *pomoćni jezici* i drugi, kako navodi Samarin (Samarin 1987).

Sanskrit, grčki, arapski, latinski i portugalski takođe se mogu smatrati za kontaktne jezike jer njime komuniciraju govornici *različitih* prvih jezika—funkcija današnjih *lingua franca* jezika, objašnjava Ostler (Ostler 2005). Neki drugi jezici poput francuskog nisu se mogli smatrati za *lingua franca* u belgijskom Kongu. Iz različitih istorijskih izvora saznajemo da je mletački dijalekat u istočno-jadranskim krajevima, koji je predstavljao sponu s kulturom metropola iz prošlosti, izvršavao ulogu *lingua franca*, a koji je kasnije u pisanim dokumentima pokleknuo pred italijanskim književnim jezikom. Istorijski počeci prvih jezika *lingua franca* ukazuju da je reč o heterogenoj strukturi koju čini više različitih jezika.

S obzirom na dinamiku razvoja nove naučne discipline engleski jezik kao *lingua franca*, postoji veliki broj interpretacija pomenutog sociolingvističkog fenomena. Baroči (Barotchi 1953) definiše *lingua franca* na sledeći način: “To je jezik koji redovno upotrebljavaju govornici različitih jezika u cilju unapređivanja međusobne komunikacije”²⁵ i dodaje da termin *lingua franca* uključuje pomoćne jezike i pidžin. Ukoliko se pak osvrnemo na definiciju u okviru organizacije UNESCO-a (1953:46), saznaćemo da *lingua franca* predstavlja “zajednički jezik koji upotrebljavaju govornici različitih jezika u svrhu ostvarivanja uspešnije komunikacije”²⁶. U izveštaju konferencije o nastavi engleskog jezika kao drugog jezika održane u Ugandi 1961, *lingua franca* se definiše kao “bilo koji neengleski jezik koji se široko upotrebljava ili predaje u školama u kojima nije prvi jezik”²⁷. U literaturi postoji saglasnost da termin *lingua franca* označava “jezik koji upotrebljavaju govornici različitih jezika”²⁸ kako piše Samarin (Samarin 1987:371). Dalje, Haberland (Haberland 2010) podržava tezu da engleski jezik predstavlja

²⁴Prev. V.D. “it was namely the pidgin based on some Italian dialects from the earliest history with the elements of Spanish, French, Portuguese, Arabic, Turkish, Greek and Persian” (Knapp and Meierkord, 2002:9).

²⁵ “the language regularly used by the speakers of different mother tongues to facilitate communication” (Barotchi, 1953).

²⁶ “the common language used by the speakers of different mother tongues to better communication” (UNESCO 1953:46).

²⁷ “any non-native language widely used or taught in schools where it is not the native” (Uganda, 1961).

²⁸ “any language medium among the speakers of different mother tongues” (Samarin, 1987:371).

najšire upotrebljavan jezik *lingua franca* ikada, ukoliko ne uzimamo u obzir upotrebu standardnog mandarinskog među govornicima kineskih dijalekata u Kini.

U mnogobrojnim analizama Firt (Firth 2009) je prvobitno izneo tezu da je nivo kompetencije u engleskom jeziku kod govornika koji ga upotrebljavaju kao drugi/strani jezik nizak, da bi kasnije uvideo da su pomenuti govornici izuzetno vešti u upotrebi engleskog jezika kao stranog, te da se njihova jezička kompetencija ne mora nužno vrednovati prema kriterijumima za govornike kojima je engleski prvi jezik. Dalje, Firt (Firth 1996:240) objašnjava da je engleski jezik kao *lingua franca kontaktni jezik* koji upotrebljavaju različiti govornici koji nemaju zajednički jezik i kulturu—engleski jezik funkcioniše kao *izabrani jezik*. Dženkins (Jenkins 2000) smatra da je pomenuta definicija nepotpuna jer ne uključuje govornike kojima je engleski prvi jezik, što implicira da ovi govornici treba da ulože dodatne napore kako bi usvojili poseban jezički sistem. Za njih engleski jezik kao *lingua franca* predstavlja “dodatno usvojeni jezički sistem”²⁹ (definicija u VOICE-u). Haus (House 1999:74) objašnjava da dolazi do interakcije među govornicima dveju ili više različitih jezika i kultura kojima engleski *nije* prvi jezik i da ga svakodnevno koriste govornici kojima je engleski prvi jezik u uticajnim sferama kao što su globalni biznis, politika, nauka, tehnologija i mediji.

Dakle, engleski jezik kao *lingua franca* je bilo koja upotreba engleskog jezika među govornicima različitih jezika, kojima engleski služi kao *izabrano sredstvo za komunikaciju*, a često predstavlja i jedinu mogućnost za uspostavljanje uspešne komunikacije, navodi Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:7). Nije više dovoljno samo konstatovati da “se engleski jezik izmenio iz prošlosti”³⁰, već ga je potrebno prihvatiti i usvojiti kao “novi fenomen”—drugim rečima, to je sada engleski jezik koji obavlja međunarodnu ulogu kao *lingua franca*, naglašava Graddol (Graddol 2006:11). Sa druge strane, Filipson (Phillipson 2008:250) brani mišljenje da je pogrešno definisati engleski jezik na ovaj način jer se implicira na to da je engleski jezik neutralan instrument u međunarodnoj interakciji govornika koji ne dele identičan jezik i kulturu. Prema njegovom uverenju, *lingua franca* je “upotreba bilo kog neengleskog jezika koji se naširoko izučava u školama, u okviru iste države, a koji nije prvi jezik govornika”³¹. Tokom

²⁹“additionally acquired language system”

³⁰All in all, it is not enough anymore to say that English has changed from the past, but it is necessary to accept it as the new phenomenon, in other words, it is now English as a *lingua franca*” (Graddol 2006:11)

³¹“the use of any non English language widely spoken and taught in schools, within the same country, and that is not their native language” (Phillipson 2008:250).

poslednje dve decenije, mnogi su lingvisti pokušali da daju preciznu definiciju engleskog jezika kao *lingua franca*.

Poznati lingvista Trudgil (Trudgill 2002:150) na sledeći način objašnjava nastanak ovog fenomena: “Postoji mnogo jezika koji su imali važne uloge kao institucionalizovane *lingua franca*: latinski je bio *lingua franca* Rimskog carstva, i do skoro obavljao je ovu važnu ulogu. U odnosu na ostale jezike, engleski jezik je poseban jer ima više govornika koji ga upotrebljavaju kao strani jezik³². Slično, Ševile (Chevillet 1994:118, prema navodu McArthur 1998:31) dodaje: ”Od sredine 19. veka, uloga engleskog jezika neprestano je rasla. Pad britanske imperije nije, međutim, označavao i pad jezika kao što je to bio slučaj sa španskim ili ruskim jezikom, već je, naprotiv, engleski prerastao u svetski jezik, kao posledica ekonomske i kulturalne jačine anglosaksonskog sveta (prvenstveno SAD) i zbog povećane uloge medija”³³. Znači, povoljan razvoj raznovrsnih događaja, na istorijskom, političkom, ekonomskom, i kulturnom planu, uslovio je i jačanje međunarodne uloge engleskog jezika kao *lingua franca*. Amon (Ammon 2004) se poziva na poreklo termina *lingua franca* iz latinskog jezika, iz koga su se, kao što je poznato, razvili i ostali, današnji romanski jezici. Dakle, termin *frank* dolazi od starofrancuskog *franc* i znači *slobodan* (italijanski *franco*), *lingua* potiče iz latinskog jezika i znači *jezik*. Sledeći objašnjenja pomenutog lingviste, Vikor navodi da termin *franca* možemo da razumemo kao *slobodan*, u smislu nepripadanja i nepovezanosti sa određenim zemljama i govornicima (Vikør 2004:329)³⁴. Znači, ako prihvatimo da je *slobodan* legitimni i neodvojivi deo fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*, sledi da engleski jezik nužno ne pripada *isključivo* govornicima kojima je prvi jezik, kao i njihovoj kulturi. Kao što primećuje Vidouson, engleski jezik kao *lingua franca* je oslobođen nacionalnog “posedovanja“ (Widdowson 1994), što je opet uslovilo nastanak međunarodne uloge engleskog jezika—kao globalne *lingua franca*. Bugarski (2003) objašnjava da je engleski jezik svojim prostiranjem po svetu i po područjima upotrebe, velikim delom postao denacionalizovan i emocionalno neutralan, ne povređujući ničija

³² “There are many languages that performed important roles as institutionalized *lingue franca*s: Latin was the *lingue franca* of the Roman Empire, and up until now it has performed an important role. But English is exceptional because there are more non-native than native speakers” (Trudgill, 2002:150).

³³ By the middle of the nineteenth century, the role of English has continuously been growing. The fall of the British Empire, however, did not mean the fall of the language as it was with Spanish and Russian, but, conversely, has been transformed into *the world language*, as the consequence of economic and cultural power of Anglo-saxon world, primarily the USA, and due to the increasing role of media” (McArthur, 1998 :3).

³⁴Prev. V.D. “An alternative theory is that *franca* is understood in the sense of 'free', i.e. free of connections with particular countries and ethnicities“ (Vikør 2004:329).

nacionalna osećanja. Otuda se može reći, da engleski jezik, ko god bili i gde god živeli njegovi “vlasnici”, u naše doba, pripada svim govornicima—koji ga upotrebljavaju kao prvi, drugi ili strani jezik, koji se njime svakodnevno služe na različite načine.

Ukoliko se osvrnemo na pomenute interpretacije (engleski jezik kao *lingua franca* je slobodni jezik, nema ničeg “izvornog” u njemu), potpuno je neprimereno očekivati da se govornici u trećem, Najširem, Kahruovom krugu u *svakoj* situaciji podvrgnu normama govornika kojima je engleski L1. Zajdelhofer (Seidlhofer 2003:195) pojašnjava: “Mnogo interakcija na engleskom jeziku je među govornicima čija gramatika, leksika i izgovor ne podležu nikakvim pravilima...nestandardni jezik postao je sve više i više vidljiv³⁵. Izmenjeni međunarodni status i uloga engleskog jezika kao *lingua franca* navela je većinu lingvista da bude jednoglasna u mišljenju da će se trend globalnog širenja engleskog jezika zasigurno nastaviti i u budućnosti. Stoga Dženkins (Jenkins 2011) smatra da istraživani fenomen engleskog jezika kao *lingua franca* ne označava puki neuspeli pokušaj da se proizvede govor po ugledu na govornike kojima je engleski prvi jezik. Činjenica da različiti govornici širom sveta uspevaju nesmetano da ostvare interakciju na engleskom jeziku kao stranom sa različitim govornicima je čvrst dokaz da koncept engleskog jezika kao *lingua franca* može savršeno da funkcioniše, tvrdi Djuj (Dewey 2007). Pomenuti lingvista dodaje da u takvoj interakciji dolazi do povezivanja i stapanja lokalnog i globalnog, centra i periferije, uz neprekidno stvaranje većeg broja jezičkih normi kojih se različiti govornici pridržavaju, s obzirom na to da engleski jezik ima sposobnost da se “prirodno transformiše³⁶ i prilagođava potrebama različitih govornika, zaključuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:83). Na kraju, engleski jezik se toliko odomaćio na više načina, da mu tradicionalna etiketa “stranog” jezika u mnogim kontekstima sve slabije pristaje (Bugarski 2003). Stoga i cilj ove disertacije i jeste da ispita da li se u zemljama u kojima engleski nije prvi jezik, kao što je slučaj sa Srbijom, niti pak drugi jezik u naznačenom formalnom smislu, on može i dalje ravnopravno posmatrati, i izučavati kao još jedan u nizu drugih stranih jezika. Kako su rezultati sprovedenog istraživanja i potvrdili, engleski jezik, ma kakve subjektivne reakcije, pozitivne ili negativne izazivao, objektivno zauzima veoma važno mesto u nekim aspektima života mladih, te je stoga bilo neophodno pristupiti njegovom redefinisaju u aktuelnom obrazovnom sistemu Srbije. U skladu sa tim, smatramo da je baš za učenje engleskog jezika kao stranog veoma važno da se

³⁵ “Many interactions in English is between the speakers whose grammar, lexis and pronunciation do not stand to any rules ...nonstandard language has become increasingly visible” (Seidlhofer 2003:195).

³⁶Prev. V.D.“In accordance to that, English is being naturally transformed” (Seidlhofer 2011:83).

učenici i profesori upoznaju sa konceptom engleskog jezika kao *lingua franca* da bi se proširila mogućnost upotrebe engleskog jezika kao stranog u različitim životnim situacijama mladih. U ovom smislu, došlo bi do poboljšanja kvaliteta znanja, a samim tim i ukupnog ishoda učenja.

3.4. NEKE STRUKTURALNE SPECIFIČNOSTI ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

Ako pođemo od definicije engleskog jezika kao *lingua franca* u kojoj se navodi da je reč o *bilo kojoj upotrebi* engleskog jezika među govornicima različitih jezika i kultura, a kojima engleski služi kao *izabrano ili jedino dostupno* sredstvo za komunikaciju, i često jedina opcija, Zajdelhofer smatra (Seidlhofer 2011:7) da je potrebno objasniti način funkcionisanja različitih jezičkih varijeteta u okviru ovog jezičkog sistema.

Kada su u pitanju leksičko-gramatičke odlike engleskog jezika kao *lingua franca*, podsećamo da su ciljevi „Bečko-Oksfordskog međunarodnog korpusa engleskog jezika“ na Univerzitetu u Beču: da se utvrdi koje se gramatičke konstrukcije i leksičke jedinice najčešće upotrebljavaju, ima li aspekata koji naročito doprinose uspešnoj komunikaciji, šta uzrokuje probleme u komunikaciji, da li postoje uobičajene konstrukcije, leksičke jedinice i glasovne kombinacije koje se smatraju negramatičnim u standardnom engleskom jeziku, a ne remete komunikaciju govornika koji engleski upotrebljavaju kao strani jezik. Konačno, da li se može ispitati hipoteza po kojoj pojednostavljenja u engleskom jeziku govornika koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik mogu da predstavljaju systemske odlike engleskog jezika kao *lingua franca* (Seidlhofer 2003:18).

Na osnovu rezultata dobijenih na velikom korpusu, Dženkins (Jenkins 2009) navodi sledeće potencijalne karakteristike engleskog jezika kao *lingua franca*: Nema dodavanja nastavka *-s* u trećem licu jednine sadašnjeg vremena, relativna zamenica *who* se pored upotrebe za živa bića, može odnositi i na predmete, pored zamenice *which*, izostavlja se upotreba određenog ili neodređenog člana na mestima gde je upotreba obavezna u standardnoj gramatici, a dolazi do upotrebe na mestima gde nije propisano standardnom gramatikom, povećanje redundance dodavanjem predloga, široka upotreba određenih glagola (*do, have, put, make, take*), upotreba množine imenica koje se smatraju nebrojivim kod govornika kojima je engleski prvi jezik (*informations, staffs, advices*), upotreba *that*-klauza umesto infinitivnih konstrukcija (*„I*

want that we discuss about the project“). Kao poseban problem za uspostavljanje komunikacije, Zajdelhofer (Seidlhofer 2002) identifikuje „jednostranu idiomatičnost“ (*unilateral idiomaticity*) koja, naime, predstavlja upotrebu idiomatskih izraza svojstvenim engleskom kao prvom jeziku, što može predstavljati potpunu nepoznanicu govornicima engleskog jezika kao *lingua franca*.

U literaturi se mnogo lingvista bavilo analizama u kojim situacijama govornici engleskog jezika kao *lingua franca* pribegavaju upotrebi gorepomenutih strategija, kao i do koje mere one pojednostavljaju uspostavljanje interakcije među različitim govornicima. Prvo, standardni nastavak *-s* dugo je vremena posmatran kao “tipološka neobičnost” (*tipološka oddity*)³⁷ i nije iznenađujuće da je izostavljanje ovog nastavka rašireno ne samo u okviru fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*, već i u nativizovanim engleskim varijantama svojstvenim u okviru drugog, Proširenog Kahruovog kruga. S tim u vezi, Kogo i Djuj (Cogo, Dewey 2006:77) objašnjavaju da je primećeno da govornici engleskog jezika kao *lingua franca* pokazuju tendenciju da u određenim situacijama izostave upotrebu nastavka *-s*. Moag (Moag 1982:44) navodi da izostavljanje nastavka *-s* služi kao „važno sredstvo za pojednostavljenje“³⁸ interakcije sa različitim govornicima. Slično, Breitender (Breiteneder 2005) je na osnovu malog korpusa govornog engleskog jezika kao *lingua franca* otkrila da 14 različitih govornika (od ukupno 21) ne upotrebljava ovaj nastavak za oblik jer je njegova upotreba suvišna u uspostavljanju uspešne interakcije različitih govornika. Ova lingvistkinja dodaje da je u manje od 80% slučajeva, nastavak *-s* upotrebljen u skladu sa pravilima standardnog engleskog jezika. Ranta (Ranta 2009) zaključuje govornici engleskog jezika kao *lingua franca* ne upotrebljavaju jezičke elemente standardne gramatike kako bi proizveli jezik bez greške. Radije, ovi govornici upotrebljavaju višejezične resurse i neke od gorepomenutih tehnika o kojima će detaljnije uskoro biti više reči, u cilju uspostavljanja interakcije sa različitim govornicima.

Dakle, jasno je da neki lingvisti brane mišljenje da se od govornika engleskog jezika kao *lingua franca* ne očekuje da poštuju sva pravila standardne gramatike engleskog jezika. To znači da su određena odstupanja, na primer, izostanak nastavka *-s* u trećem licu jednine prezenta, do određenog stepena prihvatljiva s obzirom da ne remete uspostavljanju interakcije govornika. Na osnovu opisa karakteristika engleskog jezika kao *lingua franca*, možemo da primetimo da je, slično kao i u istraživanju koje je obavila Dženkins (Jenkins 2000) u oblasti fonologije engleskog

³⁷Trudgill (2002:98).

³⁸Prev. V.D. “an important way to simplify“ (Moag 1982:44).

jezika kao međunarodnog, u projektu VOICE-a, pažnja istraživača trenutno usmerena na elemente koji ne remete međusobno razumevanje različitih govornika. S tim u vezi, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) veruje da bi se leksičko-gramatičke odlike istraživnog fenomena temeljile na pojednostavljivanju, izbacivanju i zanemarivanju određenih elemenata iz standardnog engleskog jezika. Ispitujući osobine pomenutog sociolingvističkog fenomena, lingvisti su uspeli da pronađu odgovore u kojim situacijama govornici engleskog jezika kao *lingua franca* svesno ili nesvesno odstupaju od pravila standardne gramatike engleskog jezika, što će biti opširnije predstavljeno u narednim odeljcima.

S tim u vezi, istraživanje koje je autorka sprovela, jasno evidentira do koje mere je upotreba engleskog jezika kao stranog od strane srednjoškolske populacije u (ne)skladu sa nekim od nekih od opisanih karakteristika ispitivanog fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*. I pored toga što je nemali broj učenika navodio da osećaju strah i sram od pravljenja greške na engleskom jeziku, oni nisu pokazali sprečenost da učestvuju u diskusijama na engleskom jeziku u školskom ili vanškolskom ambijentu, što ukazuje da znatan broj učenika doživljava svoje komunikativne sposobnosti kao dobre. Rezultati istraživanja koji će biti predstavljeni u ovoj disertaciji potvrđuju prethodno rečeno.

U sledećim odeljcima, pružiće se odgovor na pitanje u kojim slučajevima se upotreba prethodno pomenutih tehnika fenomena engleskog jezika kao *lingua franca* (pojednostavljanja, izbacivanja i zanemarivanja određenih elemenata) toleriše, a u kojim slučajevima može da se smatra neprihvatljivom imajući u vidu da nije u skladu sa pravilima standardne gramatike engleskog jezika.

3.5. OSNOVNE RAZLIKE IZMEĐU ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG I ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

Analizirajući aktuelni proces nastave i usvajanja engleskog jezika kao stranog, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) uočava “konceptualni nesklad” (*conceptual gap*) između savremenih potreba i svrhe izučavanja engleskog jezika kao stranog, i onoga što se i dalje smatra važnim u tradicionalnoj teoriji učenja i usvajanja. Iako se pristup izučavanju engleskog jezika kao stranog neprekidno menja, i što profesori engleskog jezika kao stranog pokazuju spremnost da se kvalitet nastave ovog stranog jezika unapredi i usmeri ka stvarnim potrebama učenika kako

bi njihovo učenje bilo uspješnije, to nije slučaj sa sadržajima koji se predaju na časovima engleskog jezika kao stranog, objašnjava Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Stoga je definisanje razlike između razumevanja engleskog kao stranog jezika i kao *lingua franca* od izuzetne važnosti u cilju definisanja željene kompetencije koju učenici u toku učenja treba da dostignu, a koja se obično vezuje za kompetenciju govornika kojima je engleski L1. Najvažnije, sagledavanje razlika između izučavanja engleskog jezika kao stranog i kao *lingua franca* doprineće i boljem razumevanju istraživanog koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, s obzirom da je reč o dvema suprotstavljenim paradigmama.

Konačno, sledeći preporuke Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) po pitanju “konceptualanog nesklada” (*conceptual gap*), u nastavku poglavlja produbiće se analiza do kog stepena složeni društveni faktori uslovljavaju izmenjeno definisanje aktuelnih potreba u savremenoj nastavi engleskog jezika kao stranog.

3.6. ENGESKI JEZIK KAO STRANI. POJAM I POREKLO STANDARDNOG ENGESKOG JEZIKA

Dženkins (Jenkins 2011) objašnjava da engleski jezik kao *lingua franca* pripada paradigmi globalnog engleskog jezika (*global Englishes*) prema kojoj različite vrste engleskog jezika predstavljaju zasebne entitete, a ne pokušaji približavanja kompetenciji govornika kojima je engleski prvi jezik. Ona dalje navodi da su tradicionalne podele engleskog jezika na prvi, drugi i strani jezik o kojima je već bilo reči, u najmanju ruku neprikladne, jer se u takvim interpretacijama zanemaruje složeni društveni ambijent u kojem se svakodnevno stvaraju različiti varijeteti engleskog jezika. U oblasti ove paradigme, naglašava se da engleski jezik služi kao instrument međunarodne komunikacije ogromnom broju različitih govornika, što dalje implicira da ga je moguće usvojiti i upotrebljavati bez posebnih napora i poteškoća. Potencijalna “mana” govornika koji ga upotrebljavaju kao strani jezik pretvara se u prednost koju Kramš (Kramsch 1997) naziva *privilegija neizvornog govornika*³⁹—govornici kojima je engleski drugi ili treći jezik (dvojezični i višejezični govornici) uspevaju da uspostave uspešnu interakciju sa različitim govornicima čijim se potrebama prilagođavaju.

³⁹Prev. V.D. “the privilege of the non-native speaker” (Kramsch 1997).

Sa druge strane, Dženkins (Jenkins 2011) izlaže da se u okviru paradigme modernih stranih jezika (*modern foreign languages*), učenje engleskog jezika kao stranog ne razlikuje od učenja bilo kog drugog stranog jezika čiji je cilj dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski L1. U oblasti pomenute paradigme, Gredol (Graddol 1997:10) tvrdi da problem nastaje kada se kompetencija govornika kojima je engleski L1 posmatra idealizovano, što implicira da ovi govornici predstavljaju *jedinu* pravilnu upotrebu engleskog jezika kao stranog. Prema rečima Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:42), reč je o *ideologiji standardnog jezika*, koja je predmet istraživanja sociolingvisti već duže vreme, navode Kameron i Milroj (Cameron 1995, Milroy 2001). Ova ideologija obuhvata verovanje da je nametnuta jezička uniformnost, propisani standardni varijetet engleskog jezika *jedini* pravilan i legitiman. Kako u okviru pomenute ideologije engleski jezik uživa poseban i privilegovan status, potrebno je najpre posvetiti pažnju istorijskim počecima nastanka standardnog engleskog jezika, a potom i njegovom definisanju.

Iako je standardni engleski jezik iz ugla lingvistike verovatno najtemeljnije opisivan standardni jezik u svetu, i dalje ima neslaganja lingvisti oko tačnog određivanja pojma i definicije, navodi Stojić (2005). Tradgil (Trudgill 1999:117) veruje da su govornici engleskog jezika L1 superiorni u odnosu na govornike koji ga upotrebljavaju kao drugi ili strani, tvrdeći da su zapravo ovi govornici “pravi repozitorijum engleskog jezika”⁴⁰. S tim u vezi, pomenuti lingvisti precizira da “što se gramatike i vokabulara tiče, standardni engleski jezik upotrebljavaju obrazovani govornici engleskog jezika kao prvog”⁴¹. Dakle, za Tradgila standardni engleski jezik predstavlja jedan varijetet obrazovnih govornika engleskog jezika kao prvog. Suprotno mišljenju Tradgila, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:32, 46) objašnjava da standardni varijetet engleskog jezika ne predstavlja njegov *jedini* varijetet, već označava gotovo zanemarljiv deo engleskog jezika L1, naglašavajući rastući broj govornika koji ga upotrebljavaju kao strani jezik. Iz istraživanja koje je obavio Mekrum (McCrum et al, 1992:18), saznajemo da tek 3% Britanaca svakodnevno upotrebljava standardni engleski jezik.

U daljoj analizi istorijskog nastanka standardnog engleskog jezika, potrebno je naglasiti da je engleski jezik jedan od jezika za koji ne postoji institucija koja bi propisivala pravila izgovora, bilo preskriptivna ili proskriptivna, objašnjava Čubrović (2004). Ovo, naravno, nikako ne znači da izgovor engleskog jezika nije normiran, već samo da nije normiran “sa visine”.

⁴⁰Prev. V.D. “the true repository of English“ (Trudgill 1999).

⁴¹Prev. V.D. “as far as grammar and vocabulary is concerned, Standard English is in use by the educated native speakers” (Trudgill 1999:117).

Čubrović dalje brani tezu da standard, tj. opšteprihvaćeni način izgovaranja, kroje sami govornici budući da engleske reči čak ni govornici koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik ne mogu izgovarati po sopstvenom nahođenju (ovde se moraju izuzeti brojni izgovorni dubleti velikog broja engleskih reči). Naime, neki od naziva za britanski standard koji dele slične ili iste karakteristike sada, dakako, pripadaju istoriji britanskog varijeteta. Tako su, gubeći se iz upotrebe, *kraljičin engleski* (Queen's English), *kraljev engleski* (King's English), ali i *oksfordski akcent* (Oxford Accent) sa sobom odneli i određeni izgovor, koje su govornici nižih društvenih klasa posmatrali sa prezirom.

Na osnovu Tradgilovog (Trudgill 1999) viđenja standardnog engleskog jezika, može se zaključiti da je engleski jezik statičan, da se *ne* menja, te da je standardni engleski jezik inherentno svojstvo govornika kojima je engleski L1. Ponovo, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) ukazuje na važnost razumevanja opštepoznate činjenice da je *svaki* prirodni jezik, a pogotovo engleski jezik koji je podložan neprekidnim promena usled ogromnog broja različitih govornika koji ga upotrebljavaju i prilagođavaju svojim potrebama, i koji je u svojoj suštini nestabilan, u stalnom kretanju i menjanju. Iz ovoga možemo da primetimo da nijedan govornik bilo kog prirodnog jezika nije u stanju da poznaje *celokupni* jezički sistem. Zajdelhofer ističe da čak i dvojezični i višejezični govornici veoma retko ili gotovo nikada ne poznaju dva ili više jezika u potpunosti, već samo delimično, dopunjavajući jedan jezik drugim u situacijama kada je to neophodno.

Moramo uzeti u obzir da u govornom engleskom jeziku, većina govornika koji ga upotrebljavaju kao L1 veoma retko upotrebljava standardni engleski jezik, što može da dovede do "konceptualnog nesklada" (*conceptual gap*) o kome je bilo reči, između sadržaja koji se prezentuju na časovima i stvarne upotrebe engleskog jezika kao stranog u realnim životnim situacijama, što iziskuje dodatno pojašnjenje. S tim u vezi, daleke 1997. već pomenuti Kahru (Kachru 1997:70f) ukazivao je na to da primeri upotrebe engleskog jezika kao stranog u tadašnjim rečnicima engleskog jezika ponekad drastično odudaraju od aktuelne upotrebe različitih govornika. Naime, pomenuti lingvista nije se slagao sa navodima u okviru rečnika "Kembrički međunarodni rečnik engleskog jezika" (*Cambridge International Dictionary of English*) u kojem termin "međunarodna" upotreba engleskog jezika kao stranog prvenstveno upućuje na američki, britanski ili australijski varijetet engleskog jezika, dakle na zemlje prvog, Unutrašnjeg kruga. Slično, s obzirom da savremeni rečnici engleskog jezika obiluju terminima

kao što su “stvarna” upotreba engleskog jezika (*real English*), mnogo lingvista bavilo se razjašnjenjem pomenutog pojma i pedagoškim implikacijama. Prema Karteru (Carter 1998:43), “stvarna” upotreba engleskog jezika kao stranog označava “autentični” engleski jezik po ugledu na britanski jezički varijetet. Međutim, na osnovu dosadašnjeg opisa koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, Zajdelhofer piše da se lako zaključuje da “stvarna” upotreba engleskog jezika proklamovana u aktuelnim udžbenicima i rečnicima engleskog jezika kao stranog zapravo pokazuje veoma malo sličnosti sa engleskim jezikom u svakodnevnoj upotrebi ogromnog broja govornika širom sveta (Seidlhofer 2011). Slično, u svojim mnogobrojnim istraživanjima, Zajdelhofer i Dženkins naglašavaju da upotreba engleskog jezika kao *lingua franca* zapravo pretenduje da označava *stvarnu* upotrebu engleskog jezika kao stranog. Naime, s obzirom na to da je rast i razvoj mlade naučne discipline engleskog jezika kao *lingua franca* ubrzan, mnogo lingvista saglasno je da je pored izvornih varijeteta engleskog jezika, potrebno uključiti i novonastalu međunarodnu upotrebu engleskog jezika kao *lingua franca*. Međutim, u aktuelnim definicijama engleskog jezika kao stranog, veliki broj istraživača primećuje da se upotreba engleskog jezika kao *lingua franca* uopšte ne pominje (Todd and Hancock 1986, Trudgill and Hannah 2008). Konačno, kako je engleski jezik kao *lingua franca*, primer legitimne upotrebe engleskog jezika kao stranog, nastao kao rezultat globalizacije, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:23) predlaže da se ulože naponi kako bi se ovaj fenomen integrisao u aktuelni proces nastave engleskog jezika, te da njegova globalna upotreba postane sastavni deo savremenog profila engleskog jezika. Slično, cilj ove disertacije i jeste da preispita da li “autentični” dijalozi u okviru aktuelnih udžbeničkih materijala za engleski jezik kao strani obezbeđuju izražavanje mišljenja, osećanja i dilema učenika o nečemu. Iako je učenje jezika na pragmatičnom nivou prisutno u udžbenicima, jer udžbenici pružaju mogućnost proučavanja i vežbanja nadrećenične celine (Šafran 2009), treba obezbediti da učenici govore ili pišu o sebi, svojim željama, potrebama, osećanjima ili saznaju o životu drugih govornika koji ne moraju isključivo biti engleskog ili američkog porekla, kao što je to često slučaj. Naposljetku, Stojić (2005) beleži da je vrednost standardnog engleskog jezika na jezičkom tržištu ogromna. Stojić objašnjava da još 1989.godine u novinskom članku pod nazivom “Selling English by the Pound”, Ser Ričard Fransis, tadašnji generalni direktor Britanskog saveta, istakao je i komercijalnu vrednost engleskog, navodeći da je Britanija stekla znatan profit od tadašnjih pola miliona studenata koji su u 87 zemalja širom sveta učili jezik u školama pri Britanskom savetu. To ga je navelo da

zaključiti da “crno zlato Britanije nije nafta u Severnom moru, već engleski jezik” (*Times* 24.10.1989). Pored britanske, američka varijanta engleskog jezika takođe predstavlja izvozni produkt, jer služi kao model za učenje engleskog kao stranog jezika. Štaviše, poslednjih godina britanska i američka varijanta postaju dva najveća rivala na tom polju, mada britanski izdavači još uvek imaju glavni udeo na globalnom tržištu vezanom za nastavu i učenje engleskog, kaže Gredol (Graddol 1997:57). Deset godina kasnije, Britanski savet navodi sledeći podatak: “Neverovatan uspeh engleskog jezika je britanska najveća prednost. Ona povećava njen ugled kao moderne, dinamične zemlje koja donosi široku političku, ekonomsku i kulturnu prednost Britaniji i partnerima” (The British Council, ELT conference, 1998). Na veb-sajtu Britanskog saveta saznajemo da preko 60 000 učenika godišnje dolazi u Veliku Britaniju sa ciljem da ostvari svoje ambicije, doživi moderan britanski život, i upotrebljava engleski jezik na samom “izvoru” (početkom 2000). Znači, vidimo da nema ograničenja na broj kurseva engleskog jezika u Britaniji. Međutim, nakon povratka iz zemalja engleskog govornog područja, učenici često navode da nisu imali prilike da uvežbavaju standardni engleski jezik koji teže da usvoje. Sličnog je mišljenja i Smit (Smith 2000) koji tvrdi da je veoma korisno upoznavati učenike sa različitim varijetetima engleskog jezika u međunarodnoj interakciji. Iste godine, međutim, u časopisu *The Observer* zabeležena je dobro poznata činjenica, već pominjana u ovom radu, da je broj govornika engleskog kao drugog jezika daleko nadmašio govornike koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik.

Radi uspešnog usvajanja engleskog jezika kao stranog, Kahru (Kachru 1996b:242) predlaže da se pristupi postepenom prevazilaženju paradigmi o “dobrom” i “lošem” engleskom jeziku. U istom kontekstu, važno je da prihvatimo preporuke Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:77) da engleski jezik kao *lingua franca* predstavlja *varijabilan* način upotrebe engleskog jezika kao drugog ili stranog koji se razvio nezavisno od tradicionalnih normi standardnog engleskog jezika, i konačno, adaptirao potrebama različitih govornika. Kao takav, ovaj varijetet zaslužuje da dobije punu legitimnost i u okviru službenih školskih institucija, zaključuje Kahru (Kachru 1996a:908).

3.7. UTICAJ PRVOG JEZIKA UČENIKA NA IZUČAVANJE ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG JEZIKA U OKVIRU ELF-a. POJAM I ZNAČENJE “GREŠKE” KOD UČENIKA

U literaturi o usvajanju stranog jezika, opštepoznato je da prvi jezik nesumljivo vrši određeni uticaj na usvajanje drugog/stranog jezika na različite načine. Macuda (Matsuda 2003) objašnjava da se uticaj prvog jezika na izučavanje engleskog kao stranog mora uzeti u detaljno razmatranje. Cilj ovog odeljka nije utvrđivanje međusobnih razlika između prvog i stranog jezika, o kojima je pisao Kaplan (Kaplan 1997) koji je smatrao da prvi jezik otežava proces usvajanja engleskog jezika kao stranog. Naime, Kaplan veruje da prvi jezik do određene mere “sprečava” učenike da dostignu kompetenciju govornika engleskog koji ga upotrebljavaju kao L1. Suprotno tome, u okviru istraživanog koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, poteškoće u izučavanju engleskog jezika kao stranog posmatraju se na rastegljiviji način. Dakle, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:50) smatra da savremeni zahtevi u učenju engleskog jezika kao stranog nalažu učenicima da ga usvajaju i upotrebljavaju bez tragova L1, što je prema njenom mišljenju nerealno u složenom društvenom okruženju. Kako je reč o heterogenoj prirodi engleskog jezika kao *lingua franca*, sačinjenoj od više različitih jezika, ne postoje realne “smetnje” za usvajanje bilo kog drugog stranog jezika, imajući u vidu da nema dominacije jednog jezika nad drugim.

Kako je standardni engleski jezik varijetet engleskog L1 koji upotrebljava tek 3% obrazovnih Britanaca, Kverk (Quirk 1985) primećuje da veoma mali broj govornika u svetu uspe da ga u potpunosti savlada. On pojašnjava da i govornici koji su mnogo godina proveli u zemljama engleskog govornog područja ipak ne uspevaju da se približe kompetenciji govornika kojima je engleski L1 jer zadržavaju određene osobine prvog jezika kao deo svog identiteta. Slično, i Dženkins (Jenkins 2000:16) veruje da učenici koji dostignu visok stepen znanja engleskog jezika kao stranog, zadržavaju određeni broj fonoloških karakteristika L1. Znači, uticaj L1 na izučavanje engleskog jezika kao stranog je nesumljiv. Kada se u toku izučavanja engleskog jezika kao stranog insistira na tome da se učenici povinuju samo *jednom* jezičkom standardu, koji se obično vezuje za kompetenciju govornika engleskog kao prvog jezika, učenici gube i deo svog identiteta. Stoga, autorka ovog rada predlaže integrativan pristup u učenju engleskog jezika, mešanje starog, tradicionalnog pristupa u kome se neguje dominacija samo

jednog jezičkog standarda, i novijeg, društveno odgovornijeg, u kome se priznaje legitimitet različitih jezičkih varijeteta govornika. Cilj je da učenici spoznaju da standardni engleski jezik koji se tradicionalno izučava u obrazovnim sistemima ne predstavlja *jedini* jezički varijetet koji se trenutno upotrebljava širom sveta.

Verovatno je većina profesora engleskog jezika kao stranog uočila da učenici i pored velikog truda i zalaganja ne uspevaju da u *svakoj* situaciji proizvedu željene jezičke forme i obrasce predviđene nastavnim planom i programom. I pored toga, potrebno je ohrabrivati učenike da iznova pronalaze načine za upotrebu engleskog jezika kao stranog, ne obazirući se neprekidno na “greške” koje se neminovno javljaju. U suprotnom, može se desiti da učenici postanu obeshrabreni i ne daju aktivni doprinos na času. Iz toga proizilazi da je ključni cilj nastave engleskog jezika—uspostavljanje interakcije sa govornicima engleskog jezika L1. Štaviše, u okviru koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, ogroman broj različitih govornika potvrđuje da se “nekorektan” engleski jezik prema pravilima standardne gramatike, svakodnevno uspešno upotrebljava u svakodnevnoj interakciji govornika. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) se s pravom pita zbog čega učenici u toku učenja teže da se približe kompetenciji govornika engleskog L1 imajući u vidu da mnogi od njih nemaju prilike da stupe u kontakt sa njima. Na primer, svedoci smo da se veoma retko dešava da učenici odmah u celosti usvoje i primenjuju jezičke obrasce poput: “Hi Marc, my name is Jan. How are you?” Učenici radije upotrebljavaju kraće jezičke forme koje se svakodnevno mogu čuti putem elektronskih medija: “Hi Marc, I am Jan”. U tom smislu, ne smeju se osujećivati naponi učenika da ostvaruju interakciju sa različitim govornicima koji engleski upotrebljavaju kao L1, L2 ili strani jezik, bez obzira što učenici veoma često izlaze iz okvira “ispravnih” jezičkih obrazaca iz udžbenika. Ukratko, u cilju što uspešnijeg usvajanja i upotrebe engleskog jezika kao stranog, učenicima ponekad treba dozvoliti kreativniju upotrebu engleskog jezika kao stranog. Slično govornicima koji engleski upotrebljavaju kao *lingua franca*, govornici engleskog koji ga upotrebljavaju kao L1, takođe, pribegavaju pojednostavljivanju interakcije sa drugim govornicima kako navodi Peridž (Parijs 2004). Kečkez (Kecskes 2007) piše da se putem ponavljanja određeni elementi u govoru naglašavaju, dok se putem parafraziranja ili kombinovanja određenih reči i izraza postiže jasnoća koja je ključna u ostvarivanju uspešne interakcije.

Bartolome sugerše da je razumevanje funkcionisanja naglašavanja, parafraziranja ili kombinovanja određenih reči i izraza u okviru fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*,

nemoguće bez razumevanje pojma “greške” (Bartholomae 1987). Učenje stranog jezika je dugotrajan proces u kome su greške neminovne. Važno je obratiti pažnju na sadržaj i poruku učeničkog rada, a ne isključivo na formu i apstraktna gramatička pravila, što je često slučaj, navodi Horner (Horner 2011). U suprotnom, svaka “neobična” rečenica, koja odstupa od “pravilne” jezičke upotrebe, može da se čini kao nepoznavanje gramatičkih pravila standardnog engleskog jezika. Dženkins (Jenkins 2003:43) predlaže da razmotrimo sledeće pitanje: Ukoliko je engleski jezik zaista prerastao u jezik globalnih razmera različitih govornika, zar nije prirodno i legitimno da svi govornici, koji ga svakodnevno upotrebljavaju, imaju pravo da ga obogaćuju i osvežavaju upotrebom različitih jezičkih varijeteta? Međutim, kao što većina profesora engleskog jezika kao stranog može da potvdi, jezičke inovacije učenika se često automatski obeležavaju kao “pogrešne“, ako nisu u skladu sa pravilima standardne gramatike. Da bismo lakše razumeli razliku između jezičke inovacije i greške, Bemgbouz (Bamgbose, 1998:1) ističe da se inovacijom smatra prihvaćeni jezički varijetet koji je upotrebljen na kreativniji način, dok se greškom označava nepravilna jezička upotreba. U cilju poboljšanja nastavnog procesa, potrebno je ispitati razloge nastanka “grešaka” kod učenika. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) objašnjava da svaka “neobična” jezička upotreba ima funkcionalni karakter, dakle, služi ispunjenju određene svrhe u određenoj situaciji. U takvoj interakciji, čini se nerealno i neproduktivno da se učenici pridržavaju unapred propisanih jezičkih pravila. Znači, ukoliko pomenute jezičke inovacije posmatramo isključivo kao “greške”, alternativni jezički varijeteti poput engleskog jezika kao *lingua franca*, koji ne predstavljaju sastavni deo engleskog kao L1, nikada neće dobiti potpuni legitimitet. Konačno, profesionalni razvoj svakog profesora može biti unapređen ukoliko se on bavi evaluacijom sopstvenog načina rada i ukoliko stalno istražuje koje strategije učenja njegovi učenici koriste. Pažljiv odabir strategija podučavanja doprinosi i uspešnijem učenju učenika, koji uz dobru saradnju sa svojim profesorom sve kreativnije i svestranije uče engleski jezik. Kako se od samog početka izučavanja engleskog jezika kao stranog od učenika zahteva da se približe kompetenciji govornika L1, učenici smatraju da je potrebno da u *svakoj* situaciji proizvedu “ispravan” engleski jezik, prema gramatičkim pravilima standardnog engleskog jezika. Perves (Purves 1988) objašnjava da se u okviru engleskog jezika kao *lingua franca* dešava upravo suprotno, da se različiti govornici pridržavaju različitih jezičkih normi koje postoje u njihovom prvom jeziku i društvu. Sličnog je mišljenja i Canagarajah (2007) koji brani tezu da je pitanje gramatičke korektnosti suštinski ideološko pitanje—nastalo kao

društveni konstrukt. Naime, kada profesori engleskog jezika kao stranog očekuju da učenici u *svakoj* situaciji proizvedu “ispravan” engleski jezik, od učenika se očekuje da se preorijentišu na poštovanje konvencija pisanja koja važe u celokupnom zapadnom svetu, kulturi, pa čak i načinu razmišljanja. Pomenuti lingvisti poručuju da krajnji uspeh u školi nije samo mera dobrog obrazovanja, već se može posmatrati kao ishod normalizacije zasnovan na moći diskursa koji dominiraju u društvu. Slično, školski neuspeh se može posmatrati i kao otpor pojedinca vladajućim normama. Opiranje može da predstavlja izbor učenika, koji za njega ima lični smisao i značaj, jer mu omogućuje da izabere najprihvatljiviji doživljaj samog sebe.

Da bismo odgovorili na pitanje u kojim situacijama je potrebno težiti približavanju kompetenciji govornika kojima je engleski L1, najpre, potrebno je da se pozabavimo *svrhom* izučavanja engleskog jezika kao stranog. Ellis (Ellis 1994) navodi da se engleski izučava kao strani jezik u službene svrhe, sa učenicima koji pokazuju *posebno* interesovanje za neku od zemalja engleskog govornog područja, zbog sklapanja novih prijateljstava, odlaska na studije ili radi trajnog preseljenja. Primećujemo da učenici pokazuju povećano interesovanje da se *identifikuju* sa društvima i kulturama pomenutih zemalja. Prema rečima Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:17), ovi učenici svesno ulažu velike napore da bi postali punopravni članovi neke od ovih zajednica, te je u ovakvim slučajevima, sasvim realno očekivati da jezičko-kulturne norme govornika kojima je engleski prvi jezik, u smislu gramatičke korektnosti, treba da budu relevantan model u procesu nastave i učenja engleskog kao stranog jezika. Ukratko, u sredinama u kojima se neki jezik izučava kao *strani*, kao na primer japanski ili italijanski, pitanje geografskog porekla jezika i govornika engleskog kao prvog jezika je od suštinske važnosti. U takvim slučajevima, sasvim je prihvatljivo očekivati da učenici uspostavljaju čvrste kulturne veze sa njenim govornicima. Posebno je značajno da naglasimo da su govornici engleskog jezika kao *lingua franca* vođeni drugačijim potrebama—da postanu aktivni učesnici u međunarodnoj interakciji sa različitim govornicima, objašnjava Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Na primer, na međunarodnom poslovnom sastanku prisustvo govornika koji engleski upotrebljavaju kao L1 može biti potpuno isključeno, te je učesnicima koji potiču iz dvadesetak različitih zemalja ključni cilj da *ostvare* uspešnu interakciju na što efikasniji način. U ovakvim slučajevima, zaključujemo da bi bilo apsurdno i krajnje kontraproduktivno da se različiti govornici pridržavaju jezičkih i kulturalnih normi engleskog jezika L1. Pomenuta lingvistkinja na sledeći način pojašnjava kako se izučavanje engleskog jezika kao stranog može redefinisati u kontekstu globalizacije: “Jasno je

da se engleski jezik može izučavati kao bilo koji drugi strani jezik, na primer italijanski ili japanski, ali za aktuelne govornike i učenike engleskog jezika, uloga engleskog jezika kao medija interkulture komunikacije, njegova funkcija kao globalne lingua franca, postaje važnija⁴². Na kraju, još jednom je potrebno naglasiti da se u okviru istraživanog fenomena engleskog jezika kao *lingua franca* ne odbacuju važeće jezičke norme u okviru standardnog engleskog jezika, već se propagira sledeće mišljenje—*jedan* jezički standard koji se najčešće postavlja pred učenike ne odgovara uvek aktuelnim potrebama i ciljevima savremenog izučavanja engleskog jezika (Seidlhofer 2011:60). Sa stanovišta koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*, može se steći utisak da je *sve* moguće, i da je svaki iskaz proizveden na engleskom jeziku kao stranom ispravan. Jasno je da se neznanje ili svesno nezalaganje učenika da ispune predviđene zadatke na časovima engleskog jezika kao stranog ne može tolerisati, ali, ponekad je potrebno pružiti šansu učenicima da saznaju više o alternativnim načinima upotrebe engleskog jezika. Iz navedenog se može uvideti da se težište učenja stranih jezika uopšte, a naročito engleskog jezika kao stranog, pomera sa strogo lingvističkih fenomena na proučavanje jezika u komunikaciji, u širem interakcijskom i semiotičkom kontekstu, u kome su jezik i nastavni zadaci usko povezani sa situacijom u kojoj se upotrebljava, napominje Hajland (Hyland 2006). Stojić (2005) naglašava da je ohrabrujuće što tokom poslednje dve decenije dvadesetog veka počinju celovitiji, dijahroni opisi standardnog engleskog jezika na temeljima istorijske sociolingvistike, tako da se težište pomera sa problematike *šta* se u jeziku menja na problematiku *kako* i *zašto* dolazi do jezičkih promena, čime se u težište interesovanja neizbežno smešta na proučavanje vanjezičkih činilaca. Raznovrsni, često složeni društveni činoci postaju dominantni u jezičkim opisima, a naročito u analizi jezičkih varijacija i promena.

U prethodnom odeljku, zaključili smo da standardni i nestandardni varijeteti nisu samo lingvističke pojave, već da nose važna društvena značenja koja variraju u zavisnosti od različitih društvenih okolnosti. U takvom ambijentu, važan je razvoj različitih sposobnosti i praktičnih aktivnosti u okviru vanlingvističkog konteksta. Preciznije, od učenika se više ne očekuje nepogrešiva produkcija standardnog engleskog jezika, već pre razvijanje svesti da postoje i alternativni načini jezičke upotrebe koji nisu isključivo vezani za kompetenciju govornika kojima je engleski L1. Cilj je da učenici razvijaju spremnost na učešće i veću povezanost sa

⁴²Prev. V.D.“Of course ‘English’ *can* be studied like other foreign languages such as Italian or Japanese, but for most current learners and users of the language, the role of the language as a medium of intercultural communication, its function as a (global) *lingue franca*, will be the more relevant one” (Seidlhofer 2011:185).

svetom izvan učionice. Očito je da se posebna pažnja posvećuje sociolingvističkoj i sociokulturnoj dimenziji učenja engleskog jezika kao stranog, budući da jezička znanja teško da mogu biti dovoljna bez dinamičnog znanja o funkcionisanju jezika u sve složenijoj međunarodnoj komunikaciji koja uključuje različite govornike.

3.8. JEZIČKI VARIJETETI I STANDARDNI ENGESKI JEZIK

Kako govornici engleskog kao lingua franca imaju različite kulture i jezike, jedno od pitanja koje se nameće je: Da li je zbog različitih govornika koji neprekidno prilagođavaju engleski jezik svojim potrebama, i iznova stvaraju različite jezičke varijetete, uspostavljanje uspešne komunikacije otežano? Horner (Horner 2011) brani tezu da postojanje različitih jezičkih varijeteta ne predstavlja prepreku koju bi trebalo prevazilaziti, već, naprotiv, smatra da su različiti jezički varijeteti vredni resursi koji obavljaju ključnu funkciju—ostvarivanje međunarodne interakcije sa različitim govornicima. Dalje, još jedan problem, o kojem će uskoro biti više reči i koji proizilazi iz prethodnog, jeste uverenje manjeg broja lingvista da je engleski stabilan i homogen jezik (Phillipson i Skutnabb-Kangas 2002, 1999). Na taj način, pomenuti lingvisti ispuštaju iz vida nepobitnu činjenicu da svaki prirodni jezik poseduje urođenu sposobnost da se prilagođava i menja potrebama različitih govornika, što je i centralna tema ovog odeljka.

Naširoko je prihvaćena sociolingvistička činjenica da nijedan prirodan jezik ne predstavlja monolitni, homogeni i jedinstveni entitet, već se ispoljava kroz mnoštvo različitih varijacija zavisno od niza društvenih i kulturnih činilaca—ko ga govori ili piše, sa kim, gde, u kojoj prilici, sa kojim ciljem, o kojoj temi, itd, (Stojić 2004). Ove varijacije u izboru i upotrebi sredstava kojima jezik raspolaže u vezi su sa procesom raslojavanja jezika, koje može biti funkcionalno, socijalno, individualno i teritorijalno, a kojim nastaju različiti funkcionalni stilovi, sociolekti, idiolekti i dijalekti (Radovanović 1979:63-82). Varijetet predstavlja “bilo koji grupno određeni pojavni oblik nekog jezika, bilo to određenje geografsko, socijalno, profesionalno, ili kakvo drugo”, objašnjava Bugarski (2009:91). Jezički varijeteti se u sociolingvistici tretiraju uglavnom kao odstupanja u odnosu na standardni jezik. Međutim, ako su dijalekti Norfolka, Texana, ili nativizovani varijeteti kao što su indijski, nigerijski engleski u okviru drugog, proširenog Kahruovog kruga prepoznati kao legitimni, slično, javilo se povećano interesovanje i

za varijetete u okviru novonastalog fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*. Pošto među lingvistima ne postoji saglasnost po ovom pitanju, Zajdelhofer (Seidlhofer 2003) predlaže detaljniju analizu funkcionisanja jezičkih varijeteta u okviru pomenutog fenomena.

Postojanje standardnog jezika u jednoj jezičkoj zajednici nužno ne podrazumeva potpuno potiskivanje nestandardnih varijeteta. Bugarski (1986:27) navodi da stepen ovladavanja standardnim jezikom uveliko zavisi od motivacije, ali i mnogih drugih društvenih činilaca. On naglašava da je u mnogim jezičkim zajednicama dvodijalektnost pre pravilo nego izuzetak, jer mnogi jezici “postoje kao dijasistemi raslojeni na veći broj *dijalekata* (geografski ili horizontalno) i *sociolekata* (društveno ili vertikalno) te *funkcionalnih stilova* (predmetno ili situaciono)”. Barš objašnjava da u okviru jednog jezika kao dijasistema postoji međusobni uticaj standardnih i nestandardnih varijeteta, tako što se kroz društvenu mobilnost i uticaj masovnih medija nestandardni varijeteti više približavaju standardnom, a sam standardni varijetet se “vernakularizuje” (Bartsch 1987: 278). Zaključujemo da su svi jezički varijeteti podložni promenama, te da je promena svojstvena svakom živom jeziku, pa i onom koji je standardizovan. Dakle, nije moguće postojanje nijednog živog jezika koji je savršeno stabilan—svaki jezik ima tendenciju da se menja pod uticajem unutrašnjih i spoljnih faktora. Jezičke promene su dugotrajne i njima su podložne sve strukture jezika. Veliki broj sociolingvističkih istraživanja ukazuje na to da se najbrže menja leksika jednog jezika, a promene su sporije u pisanom jeziku i formalnim stilovima. Stoga se “drama jezičkog razvoja odigrava na usnama i umovima živih ljudi, a ne u knjigama i pisanim dokumentima”, tj. promene prvo nastaju u govoru, piše Vajld (Wyld 1927:44).

Neki primeri korišćenja dijalekatskih varijacija kao markera društvene pripadnosti potiču još iz davnina (Stojić 2005:37). Biblija beleži da se izgovor hebrejske reči *shibboleth* (za koju se pretpostavlja da znači ‘tok vode’) koristio kao znak raspoznavanja ljudi od Galada od onih do Efraima kojima nije dozvoljavano da pređu reku. Oni koji su izgovarali datu reč / šibolet / mogli su da pređu reku Jordan, a oni koji su izgovorili sibolet označavani su kao neprijatelji i bili su osuđeni na smrt. Ova hebrejska reč ušla je u engleski i jedno od značenja u savremenom jeziku upravo je “jezička upotreba koja je karakteristična za grupu ljudi” (a use of language that distinguishes a group of people) (*Longman Dictionary of the English Language* 1984). U današnje vreme svest o varijacijama još uvek postoji i izaziva različite reakcije. Jezičke varijacije postaju pravilo a ne izuzetak u većini govornih zajednica, jer jezičko diferenciranje nije samo

geografski uslovljeno, već je povezano i sa razlikama u socioekonomskom statusu, obrazovanju, profesiji, polu, uzrastu, itd. Bugarski (1986) objašnjava da su izvesne varijacije više vezane za govor pripadnika radničke klase, a manje za govor pripadnika srednje klase, neke varijacije javljaju se u govoru adolescenata, ali ne i njihovih roditelja, neke u govoru žena, a ne muškaraca, i obrnuto: “Tako se javljaju ‘viši’ i niži varijeteti diglosijskog tipa, otmeni i vulgarni stilovi, profesionalni žargoni, esnafski i tajni jezici, argo i slične pojave, kao i muški i ženski govor, govor dece, omladine, odraslih i staraca, i drugo” (Bugarski 1986:238). Neke varijacije javljaju se u neformalnoj komunikaciji mnogo češće nego u formalnoj. U govornim zajednicama u kojima postoji standardizovan varijetet, naročito je ispoljeno vrednovanje varijacija tako što, po pravilu, oblik standardnog varijeteta postaje prestižan dok se ostali smatraju neprihvatljivim (Stojić 2004). Međutim, izbor oblika zavisi od sociokulturnog i situacionog konteksta, tako da stigmatizovani oblici opstaju uprkos težnji standardizacije ka jednoobraznosti jezičke upotrebe. Stoga, jasno je da jezičke promene ne moraju uvek ići u pravcu prestižne norme.

Počeci pomenutih društveno uslovljenih jezičkih promena datiraju od pre nešto više od četrdeset godina (Stojić 2004). Jedan od začetnika ovih istraživanja bio je Vilijam Labov koji je proučavao ulogu društvenih stavova i vrednovanja u promenama jezičke forme. Nakon prvog empirijskog istraživanja koje je Labov sproveo na malom ostrvu Martin Vinograd (Marthas Vineyard) blizu obale Nove Engleske, a kojim su utvrđene sistematske razlike među govornicima u upotrebi izvesnih jezičkih varijabli koje su vezane za njihove stavove, Labov je sproveo niz većih istraživanja u Njujorku. Prema rečima Labova (1972:132-134), ovaj grad kao govorna zajednica može se smatrati “slivnikom negativnog prestiža” jer njegovi stanovnici pokazuju negativne stavove prema sopstvenom govoru. Rezultati istraživanja pokazali su da prosečnog Njujorčanina karakteriše “jezička samomržnja” (Labov 1966:281). Stanovnici Njujorka veruju da se njihov govor ne dopada drugim ljudima koji žive van ovog grada.

Labov se ograničio na proučavanje izgovora pojedinih glasova. Ovo ograničenje omogućilo mu je da otkrije značajne korelacije između jezičkih varijabli i nejezičkih parametara kao što su socioekonomski status, kontekstualni stil, uzrast, pol, itd. Rezultati istraživanja jasno su pokazali da postoji društvena stratifikacija varijabilnosti akcenta u Njujorku, tako što po pravilu, pripadnici viših klasa češće koriste prestižni oblik od pripadnika nižih klasa. Zanimljivo je da stanovnici ove metropole pokazuju sličnost u svojim stavovima i stereotipima prema govoru, ali ne i u samoj jezičkoj upotrebi. Njujork bi se mogao smatrati ekstremnim ali nikako

jedinstvenim slučajem. Slični zaključci postoje u istraživanjima sprovedenim u Montrealu, Glazgovu, Dublinu, Njufaundlendu i mnogim drugim mestima (Chambers 1995:209). Pokazalo se da veliki broj pripadnika niže srednje klase ispoljava jezičku nesigurnost i zbog toga ovi govornici čak i u srednjem dobu teže da usvoje prestižne oblike koje koriste najmlađi pripadnici najviših društvenih slojeva. Jezička nesigurnost se manifestuje u širokom spektru stilskih varijacija, kroz svesnu težnju ka “pravilnom govoru” pripadnike niže srednje klase i kroz vrlo negativne stavove prema sopstvenom varijetetu (Labov 1972:117). Pripadnici ovog društvenog sloja svesni su normi u govoru ali takođe da od tih normi odstupaju na određene načine, tako da postoji razlika između toga kako govore, kako misle da govore i kako misle da treba da govore. Labov je čak napravio “indeks jezičke nesigurnosti” da bi pokušao da izmeri kako govornici poimaju odstupanja od standardnih normi. Jezička nesigurnost dovodi do hiperkorekcije koja predstavlja “sinhronijski pokazatelj jezičke promene koja je u toku” (*Ibid.* 115). Utvrđeno je da se hiperkorekcija najviše manifestuje kod žena (*Ibid.* 141). Još neka istraživanja su pokazala da žene upotrebljavaju nove oblike u neformalnom govoru, a u najvećem stepenu se ispravljaju u najformalnijem govoru. Sociološka istraživanja u Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama ukazala su na činjenicu da u proseku žene više obraćaju pažnju na društveni status nego muškarci (Stojić 2005). U tom smislu žene su osetljivije na značaj jezičkih varijabli koje su povezane sa društvenim klasama. Oblici koje upotrebljavaju više klase nose konotaciju višeg statusa i smatraju se “pravilnim”, što nije slučaj sa jezičkim oblicima koje upotrebljavaju niže klase. Sa druge strane, jezička upotreba radničke klase ima konotaciju muškosti i izdržljivosti, što može navesti muškarce da budu skloni upotrebi nestandardnih oblika jezika.

Ukoliko postoje jezičke varijable u kovarijaciji sa društvenim klasama, postoji društveni pritisak na govornike da upotrebljavaju oblike karakteristične za više klase da bi na taj način stekli prestiž ili pokazali da govore “pravilan” engleski jezik. Takvi pritisci više utiču na žene jer je kod njih izraženija svest o društvenom statusu. Sa druge strane, postoje i pritisci da se upotrebljavaju manje prestižni nestandardni oblici kao oznake grupne solidarnosti ili ličnog identiteta (Stojić 2005:39). Takvi pritisci više utiču na muškarce zbog toga što sadrže konotacije muškosti, piše Tradgil (Trudgill 1983b:87-88).

Dakle, mnoge jezičke razlike između polova su društveno uslovljene. Kao što je poznato, jezik je društveni fenomen i čvrsto je povezan sa društvenim stavovima. Stoga jezik odslikava društveno uslovljenu razliku između polova. Muškarci i žene imaju različite društvene uloge i od

njih se takođe očekuju različiti obrasci ponašanja. Od žena se više očekuje “korektnije” društveno ponašanje, stoga se smatra da je govor žena, uopšte govoreći, “bolji” nego govor muškaraca. Međutim, Labov smatra da bi bilo pogrešno zaključiti da su žene nosioci jezičkih promena zato što su svesnije prestižnih oblika, ali polne razlike u govoru imaju važnu ulogu u jezičkoj evoluciji (Labov 1972:303).

Istraživanja zasnovana na Labovljevim principima bila su značajna za proučavanje klasnih dijalekata i akcenata jer su koristila “statusno zasnovan” pristup prema kome je uzorak ispitanika biran na osnovu hijerarhije socioekonomskih klasa uz korišćenje pokazatelja kao što su prihod, obrazovanje, mesto stanovanja, a intervjui vođeni tako da su govornici upotrebljavali različite stilove u govoru u kontinuumu od vrlo pažljivog do relativno spontanog govora. Analizirana je učestalost pojavljivanja jednog broja pažljivo definisanih jezičkih varijabli za svaku grupu i u svakom stilskom kontekstu. Od najvećeg značaja bio je zaključak da jezičke varijable nisu slobodne kao što se ranije pretpostavljalo, već su sistemski povezane sa društvenim i stilskim kontekstom.

Trudgil (Trudgill 1983) je sedamdesetih godina sproveo istraživanje u Noriču (Norwich) u Engleskoj, koristeći klasičan Labovljev metod uz upotrebu strukturisanih intervjua. S obzirom na to da ovaj lingvista potiče iz ovog mesta, ne samo da je imao uvid u društvenu strukturu Noriča i akcenta koji upotrebljavaju njegovi stanovnici, već je mogao da upotrebljava taj akcent prilikom intervjua, što je važno zbog već ranije pomenute tehnike prilagođavanja (govorne akomodacije) pod uticajem sagovornika. Ova pojava može se ispoljiti na dva načina: konvergencijom i divergencijom. Do konvergencije dolazi kada govornik želi da ga slušalac prihvati, dok do divergencije dolazi u slučaju kada govornik želi da naglasi razlike i trudi se da njegov akcent ne naliči akcentu sagovornika. U principu, govorimo o konvergentnom ili divergentnom prilagođavanju sagovornika, a ova sociolingvistička i sociopsihološka pojava proučava se u okviru teorije akomodacije (*speech accommodation theory*) koja je ključna u okviru ELF-a. Sama konvergencija može se odvijati u dva pravca. Da bi se ova pojava mogla objasniti “neophodno je pretpostaviti da način na koji izgovor varira u repertoaru govornika takođe odražava prestiž” i u tom slučaju ‘standardni’ obrasci izgovora imaju najviši status dok će najjači regionalni varijeteti imati najniži, tvrdi Džajls (Giles 1980:29). Tada može doći do konvergencije ‘naviše’ tj. ako jedan od sagovornika govori akcentom višeg prestiža, drugi će modifikovati svoj akcent u pravcu prestižnog da bi bio prihvaćen. U suprotnom, ako jedan od

sagovornika govori jakim regionalnim akcentom, drugi koji želi da uspostavi osnovu za komunikaciju modifikovaće svoj akcent u tom pravcu. Ovaj čin konvergencije ‘naniže’ odvija se na svesnijem nivou od konvergencije ‘naviše’ (Giles 1980).

Pomenuto istraživanje ukazuje na još jednu zanimljivu činjenicu vezanu za polne razlike u stavovima prema jezičkim varijetetima, a koja se odnosi na vrednovanje sopstvenog govora. Deo istraživanja u Noriču bio je i ‘test samoprocenjivanja’ (*self-evaluation test*) koji je trebalo da otkrije kako *govornici* veruju da govore i kako *zaista* govore. Rezultati istraživanja pokazuju da žene ređe upotrebljavaju oblike prihvaćenog izgovora nego što su navele, verovatno zato što žele ili misle da treba da ih upotrebljavaju, te konačno i poveruju da ih zaista upotrebljavaju i kada to nije slučaj. Sa druge strane, veći procenat muškaraca naveo je da upotrebljava nestandardne oblike čak i kada to zaista ne čine. Očigledno je da je za muškarce u Noriču govor radničke klase povezan sa statusom i prestižom (Trudgill 1983b:90-2).

Niz istraživanja koja su sprovedena u okviru projekta Univerziteta u Bristolu tokom sedamdesetih godina pokazala su, međutim, da pol nije konstantan i dominantan činilac u svim situacijama, i da se neke karakteristike govora koje se stereotipno vezuju za muškarce ili žene u mnogim slučajevima prepliću sa drugim činiocima kao što su uzrast, klasa, rod, politička ideologija etničko ili regionalno poreklo (Kramarae 1982:94-5). Sa druge strane, menjaju se i stavovi o prikladnosti u ponašanju koje je vezano za polne uloge, što se odražava i na razlike u jezičkoj upotrebi. Drugačije shvatanje polnih uloga i sa njima povezanih stereotipa može donekle objasniti činjenicu da su među mladim ljudima polne razlike u jezičkoj upotrebi manje nego što je slučaj kod starijih generacija (Trudgill 1983b: 95).

Dakle, navedeni rezultati istraživanja su potvrdili da se prilagođavanje (akomodacija) dešava u svakoj situaciji obično nesvesno jer govornici prilagođavaju svoj govor i svoje neverbalno ponašanje da bi bili lakše razumljiviji jedno drugom. Ovo je veoma važno radi ostvarivanja ili poboljšavanja razumljivosti u međunarodnom okruženju upotrebom engleskog jezika kao *lingua franca*, navodi Dženkins (Jenkins 2000). Prilagođavanje sopstvenog govora govornicima različitih izvornih jezika smatra se veoma važnim, te se veštini prilagođavanja daje posebna pažnja u kontekstu engleskog jezika kao *lingua franca*. Bibe (Beebe 1984:404) tvrdi da govornici imaju slobodu u odabiru varijeteta. U tom smislu, postoji aktivan odnos prema jezičkim varijantama. Elis (Elis 1994: 211) tvrdi da učenici ne uče „samo jezik“, već „usvajaju i

jezičke varijetete tog jezika⁴³. Na kraju, odstupanje od standardnog jezika ne mora označavati „grešku“, već dijalekat. Konačno, ne postoji jednostavna i pravolinijska povezanost pojedinih jezičkih i društvenih varijabli.

Tehnika prilagođavanja bila je predmet istraživanja mnogih lingvisti (Jenkins 2000, Cogo i Dewey (2006, Cogo 2009, Seidlhofer 2009a, Breiteneder 2005, 9a, 2009b). Pomenuti lingvisti slažu se da je prilagođavanje vredna strategija koja služi kao primer ekonomije u komunikaciji, što je primetno u novinskim naslovima u kojima se upotreba članova često izostavlja, kao i u kolokvijalnom govoru uz upotrebu sledećih fraza u govoru (*see you tomorrow, sleep well last night*) i u različitim dijalektima govornika engleskog L1. Međutim, Zajdelhofer primećuje da se upotreba strategije prilagođavanja doživljava kao legitimni primer ekonomije u komunikaciji (Seidlhofer 2011:145), što nije slučaj sa govornicima engleskog jezika kao *lingua franca*. Imajući u vidu da princip prilagođavanja postoji kod svakog drugog prirodnog jezika, ne postoje validni naučni argumenti koji bi osporili njihovu upotrebu u okviru ispitivanog fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*, zaključuje Ranta (Ranta 2009). Govornici su upućeni jedni na druge radi ostvarivanja sopstvenog interesa, uspostavljanja uspešne interakcije (Dunbar 1996, Giles and Coupland 1991, Ridley 1996). S obzirom na to da je u okviru fenomena engleskog kao *lingua franca* varijabilnost jezika ključna pojava, određeni jezički iskaz može biti nerazumljiv za jednu zajednicu, dok će u drugoj zajednici savršeno funkcionisati (Canagarajah 2007: 926). Ipak, ukoliko i dođe do nerazumevanja govornika, Zajdelhofer (2003:218) predlaže da se pribegava promeni teme ili, ako je potrebno, određenim komunikativnim strategijama kao što su parafraziranje ili ponavljanje.

Rezultati istraživanja pokazali su da se na osnovu društvenih varijabli kao što su socioekonomski status, pol, nacionalnost ili uzrast ipak ne mogu objasniti svi slučajevi jezičke varijabilnosti (Stojić 2004). Iako je pripadnost određenoj društvenoj klasi primarna u sociolingvistici, ipak postoje društvene grupe koje nisu klasno diferencirane, a ipak ispoljavaju razlike u jezičkoj praksi. U sociolingvističkim istraživanjima koristi se još jedan drugačiji pristup, kvantitativna analiza jezičkih varijacija koja je zasnovana na principu *solidarnosti*, a kojom se objašnjavaju društveni odnosi između govornika. Takva istraživanja mogu se koncentrisati na nivo komunikacijske mreže. Prema Milroju (Milroy), koncept društvene mreže

⁴³Prev. V.D. “Students do not learn only the language, but adopt language varieties of the given language” (Ellis 1994:211).

polazi od pretpostavke da svaki pojedinac stvara ličnu zajednicu kroz mrežu odnosa sa ostalima, njemu bitnim pojedincima iz date govorne zajednice, radi snalaženja u svakodnevnim situacijama. Ovo shvatanje je nasuprot mišljenju da pojedinac predstavlja određenu grupaciju. Održavanje veza unutar date društvene mreže direktno zavisi od njene sposobnosti da funkcioniše kao mehanizam za nametanje određenih stavova i upotrebe jezika kako kažu Milroj i Megren (Milroy and Magrain 1980:48). Društvena mreža je smisljena konstrukcija koja svakome od nas pomaže da funkcionišemo u svetu. Ovakve mreže omogućavaju širi prostor za međusobnu interakciju i širenje kako jezičkih, tako i ostalih društvenih uticaja (Filipović 2006:28). U najširem smislu, društvena mreža je neograničena mreža odnosa koja povezuje sve pojedince unutar društva i unutar koje se različiti društveni interesi pojedinca preklapaju, sudaraju, identifikuju ili suprotstavljaju.

Milroj i Milroj (Milroy 1992) analizirali su govor društvene mreže u Belfastu, gradu u kome se koristi veliki broj varijeteta, a vernakular ili 'narodni govor' je veoma različit od standardnog engleskog. Pristup zasnovan na socioekonomskom statusu pokazao se neadekvatnim jer se jezički obrasci ne mogu uklopiti u skalu ovog statusa. Istraživanje u Belfastu prikazalo je zašto se vrlo divergentni oblici i varijeteti koji su često povezani sa niskim društvenim statusom mogu očuvati iz generacije u generaciju. Naime, društvena mreža služi kao „mehanizam za sprovođenje normi,“ što se odražava i na jezičkom planu tako da čvršće veze pojedinca sa njegovim lokalnom zajednicom utiču na to da njegova upotreba jezika bude više u skladu sa normama lokalnog vernakulara (Milroy 1980:175). Analiza društvene mreže pružila je uvid u mehanizme jezičkih promena, pokazujući kako guste i višestruke mreže deluju kao mehanizmi za sprovođenje normi koje sputavaju jezičke promene, dok slabo povezane mreže mogu dovesti do jezičkih inovacija. U okviru ovog modela postojanje brojnih slabih veza (*weak ties*) jeste nužni uslov da bi se jedna jezička inovacija usvojila, pored postojanja i ostalih uslova kao što su oni sociopsihološke prirode tj. da su govornici voljni da se iz nekog razloga identifikuju sa govornicima iz zajednice od koje dolazi inovacija, navodi Milroj (Milroy 1992:182).

Ovaj model pokazao se nesavršenim jer ne može da pruži potpuna objašnjenja društvene strane jezičkih promena, a za to postoji nekoliko razloga. Prvo, Stojić (2004) tvrdi da je vrlo teško istraživati govorne zajednice sa slabim vezama, drugo, sociopsihološki uslovi takođe izmiču posmatranju, takođe, postoje i teškoće da se govornik-inovator locira i posmatra. Stoga je potrebno konstruisati kombinovani model koji bi objasnio zašto se neka govorna zajednica

odupire nekim promenama a drugim ne, što podrazumeva spremnost ili nespremnost ka promeni norme. Kako se neprekidno stvaraju novije forme u skladu sa različitim društvenim, kulturnim, i političkim potrebama, jezička standardizacija ne predstavlja fiksirano i nametnuto pravilo. Filipović (2011) veruje da ukoliko novije jezičke forme postanu deo standardnog engleskog jezika, novi jezik bi mogao da izvrši dubok uticaj na sve aspekte društvenog i privatnog života.

Iako je jedna od pratećih pojava standardizacije smanjivanje dijalekatske raznovrsnosti, i uprkos strahovima da zbog uticaja standardnog jezika dijalekti odumiru, uvideli smo da prikriveni društveni pritisci nikad ne dopuštaju da standardni varijetet postane jedini govorni tip kojim se služe svi članovi govorne zajednice. Standardna gramatička pravila označavaju određene društvene identitete i grupe, što znači da ukoliko govornici nastoje da postanu članovi određene grupe, potrebno je da se povinuju pravilima koja važe u okviru iste. Suprotno tome, u okviru engleskog jezika kao *lingua franca*, nema takvog društvenog pritiska, te nije uvek neophodno odbacivati određene gramatičke “prestupe” koji nisu u skladu sa merilima govornika koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik, zaključuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Proces globalizacije odlikuju raznoliki kulturni uticaji, te otud ni sama kultura nije imuna na njene posledice. Proučavanje odnosa kulture i globalizacije, kao složenih koncepata koji izmiču pokušajima opšte i precizne definicije, predmet su sledećeg poglavlja. Ispitivaće se do koje mere nove forme komunikacijske kulture omogućavaju bolji kvalitet uspostavljanja i održavanja veza, ali i međuzavisnost u kontekstu globalizacije koju odlikuje mreža međusobnih veza i uzajamnih zavisnosti koje sačinjavaju savremeno moderno doba.

4. ODNOS ENGLESKOG JEZIKA I RAZLIČITIH KULTURA

Četvrto poglavlje ove disertacije bavi se ispitivanjem interkulturnog koncepta u nastavi stranih jezika, engleskog jezika kao stranog, odnosno *lingua franca*. U prvom delu poglavlja koje sledi biće dat pregled literature o uticaju kulture jezika koji se izučava, dok će u drugom delu posebna pažnja biti usmerena na razmatranje uticaja različitih kultura u okviru koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u nastavi engleskog kao stranog jezika. Ponuđeni koncept podrazumeva razvoj novih metodoloških postupaka koji uključuju potrebu za osvežavanjem nastavnih planova i programa i ponovno definisanje tradicionalnih obrazaca kao što su organizacija i proces odvijanja nastave i uloga nastavnika engleskog kao stranog.

4.1. KONCEPT INTERKULTURNOSTI U NASTAVI STRANIH JEZIKA. SLUČAJ ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

Mnogi autori koji se bave usvajanjem stranog jezika tvrde da je stepen akulturacije⁴⁴ (engl. *acculturation*) ključan za usvajanje svakog stranog jezika. Učenik na taj način “usvaja jezik u onoj meri u kojoj se akulturizuje”, smatra Šuman (Schumann 1986:379)⁴⁵. Šuman veruje da stepen akulturacije predstavlja “društvenu i mentalnu integraciju učenika sa ciljnim jezikom”⁴⁶. U sličnom duhu, drugi autori smatraju da je želja učenika da usvajaju određeni strani jezik često praćena nastojanjem da usvoje ponašanje i razmišljanje poput govornika koji ga upotrebljavaju kao prvi jezik, kaže Kramš (Kramsch 1998). U nameri da se otkrije kako interkulturalnost funkcioniše u kontekstu fenomena engleskog jezika kao *lingua franca* (koga karakteriše prisustvo više različitih jezika i kultura), potrebno je prvo pojasniti koncept interkulturalnosti uopšte. Nakon toga, zaključićemo da li Šumanovo viđenje stepena akulturacije može i dalje da opstane kao univerzalan preduslov za uspešno savladavanje engleskog kao stranog jezika u doba prožimajuće globalizacije.

⁴⁴ Akulturacija je proces promena u shvatanjima, verovanjima, običajima i organizaciji društvenog života kao posledica susreta dveju ili više kultura. (Schumann 1980).

⁴⁵Prev. V.D. “the degree to which the second-language learners acculturate themselves toward the culture of target language” (Schumann, 1986:379).

⁴⁶Prev. V.D. “social and moral integration to the target language” (Schumann 1986:380).

Kako je priroda kulturne globalizacije složena, višeznačna i neujednačena, kultura je najdirektniji način na koji možemo iskusiti globalizaciju, tvrdi Hoper (Hopper 2007). Uticaj različitih kultura na globalizaciju, i obrnuto, intenzivan je i konstantan. Hoper smatra da su kulturni i jezički oblici globalizacije koje svakodnevno doživljavamo najvidljiviji, ali se moraju uzeti u obzir i druge dimenzije, kao što su politička i ekonomska, koje, iako prolaze neopaženo, ne znače da i manje utiču na naše iskustvo. Kulturna i jezička globalizacija, pored tehnološke baze, osnov su i uslov razvoja drugih dimenzija globalizacije. Takođe, svedoci smo da se međunarodna komunikacija danas sve više oslanja na novije medijske platforme koje prvenstveno odlikuje stapanje nacionalnih i kulturnih granica, o čijem će uticaju uskoro biti više reči. Zbog mešanja različitih kulturnih uticaja u elektronskim medijima u kojim nema mesta za odvajanje poznatih od nepoznatih, komšija od stranaca, zabeležena je i važnost podizanja nivoa svesti o postojanju drugih i različitih kultura, a samim tim i uvida u osobenost sopstvenog kulturnog ideniteta.

Budući da se kroz učenje stranih jezika upoznaju drugačiji kulturni obrasci, istorija, tradicija, i savremeni život drugih naroda, jedan od elemenata odnosa učenika prema učenju stranog jezika predstavlja sociokulturni i interkulturni aspekt učenja engleskog kao stranog jezika, pojašnjava Bajram (Byram 2000). Znači, interkulturalnost postaje veoma važna dimenzija modernog obrazovanja, a aktuelna nastava stranih jezika poprima ključnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije učenika, pogotovo uzimajući u obzir poznatu činjenicu da je svet istovremeno postao globalan i lokaln. Sa jedne strane, dolazi do sveopšte ekonomske i političke homogenizacije, dok sa druge strane neprestano raste svest o etničkoj raznovrsnosti i posebnosti koji su u periodu formiranja nacionalnih država bili potisnuti. Stoga je jedna od ključnih uloga školskog sistema usađivanje vrednosti interkulturalnog obrazovanja, smatraju Bajram i Feng (Byram i Feng 2005:911). Sa jedne strane, ovi autori naglašavaju da postoji spoljašnji kontekst, okruženje u kojem se odvija interakcija i značenje koje društvo pripisuje toj komunikaciji, a sa druge strane postoji unutrašnji kontekst, tj. kultura koju različiti učesnici u interakciji sobom donose. U interkulturalnoj komunikaciji, nesporazumi se najčešće dešavaju zbog unutrašnjeg konteksta, jer različiti učesnici različito vide komunikaciju i jedan drugoga, pa i samo značenje podložno je promenama. Da bi se izbegli nesporazumi u interakciji nastali zbog razlika među kulturama, autori navode da su ciljevi nastave engleskog jezika kao stranog razvijanje jezičkih veština i međukulturalne svesti učenika. Kramš ističe da postoji potreba da profesori engleskog

kao stranog jezika podrže napore učenika da otkrivaju potencijalna značenja u zavisnosti od konteksta u kojem se interakcija obavlja (Kramsch 1993). Elementi različitih kultura, domaćih ili stranih, postaju izvori velikih potencijala u razvoju znanja i veština jer se tako pospešuje razvoj svih učesnika. Kao što se može primetiti, važnost interkulturalnog pristupa u nastavi stranih jezika ogleda se u razvijanju ne samo jezičkih znanja učenika, već i u jačanju kulturnih i međukulturnih znanja i veština.

Slično, Meki (McKay 2003) smatra da kultura dvostruko utiče na nastavu stranog jezika, jezički i pedagoški. Kada je reč o jezičkom uticaju, semantički, pragmatički i diskursni nivo engleskog jezika dolaze do izražaja, dok se pedagoški uticaj proteže na izbor nastavnog materijala. Dakle, prilikom izbora nastavnog materijala, različiti kulturološki uticaj se ne može prenebregnuti. Da bi se engleski kao strani jezik lakše savladao, izučavaju se način života govornika engleskog L1 i njihove kulture, te se profesori trude da nastavni materijali budu "autentični". Prema Mekeju, ključno je zapravo zabeležiti da je interkulturalno obrazovanje usmereno na podizanje svesti učenika o nespornom postojanju različitih kultura govornika u savremenom društvu. Ovakvo obrazovanje treba da doprinese ispunjavanju nekoliko zacrtanih ciljeva: a) prevazilaženje socijalne nejednakosti, b) razvijanje i podizanje poštovanja i tolerancije prema kulturnim razlikama među ljudima, 3) pomaganje učenicima da usvoje znanja o međuetničkim odnosima i osnovama na kojima počivaju različite kulture. Iz navedenog, sledi da interkulturalno obrazovanje teži da uspostavi i razvija toleranciju i saradnju među nosiocima različitih jezika i kultura. Zahteva se da se stečeno znanje dopuni iskustvom koje obuhvata pokušaje i pogreške u uspostavljanju kontakata u interkulturalnoj interakciji jer svakodnevno iskustvo pokazuje da u kontaktima različitih kultura nema uvek međusobnog razumevanja. Bajram (Byram 2002) definiše interkulturalnu kompetenciju kao veštinu uspostavljanja stvarne, aktivne interakcije sa govornicima različitih jezika i kultura. Ovaj lingvista pojašnjava da to podrazumeva da se vrednosti, verovanja i ponašanja karakteristični za sopstvenu kulturu ne pretpostavljaju kao *jedini* mogući i prirodno ispravni, kako se to često podrazumeva, već se ti isti elementi posmatraju i iz druge perspektive, odnosno neguje se decentralizovan pogled na svet. Prema tome, zaključujemo da je interkulturalno kompetentna osoba ona koja je u stanju da spozna često složeni odnos između dveju ili više različitih kultura, što opet zahteva kritičko i analitičko razumevanje prvenstveno svoje, ali i kulture drugog govornika.

Analizirajući odnos engleskog jezika i različitih kultura, Topalov i Radić-Bojanić (2009) naglašavaju potrebu da se aktuelna nastava engleskog kao stranog jezika *humanizuje*. Pored zahteva da učenici imaju određena saznanja o kulturi jezika koji se izučava, potrebno je da istovremeno neguju i empatiju prema različitim govornicima. Ove autorke iznose tezu da ukoliko učenici ovu empatiju nemaju, neće biti u stanju da prepoznaju i neguju ni svoj lični nacionalni identitet. U istom kontekstu, Bajram i Feng (Byram, Feng 2005: 913) poručuju da će razvijanje i jačanje empatije prema drugim govornicima poboljšati sposobnosti učenika da spoznaju kako određena pitanja izgledaju iz perspektive drugih govornika. Slično, Bartolome (Bartholomae 2000) primećuje da je prisustvo govornika koji pripadaju različitim jezicima i kulturama očigledno u današnjim učionicama u kojima se izučava engleski kao strani jezik. Kako je u okviru fenomena engleskog jezika kao *lingua franca* reč o mešavini i aktivnom delovanju različitih jezika i kultura govornika, autorka ovog rada takođe veruje da se profesori engleskog jezika kao stranog svakodnevno susreću sa veoma različitim jezičkim varijetetima nastalim pod uticajem engleskog jezika kao *lingua franca*. Ovako učenici zapravo prilagođavaju engleski kao strani jezik svojim potrebama.

Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike (2003) predstavlja službeni dokument kojim se detaljno beleži kako se uči određeni strani jezik i ukazuje na značaj kulturnog konteksta za učenje stranih jezika. Preciznije, definiše se nekoliko nivoa kompetencije (A1, A2, B1, B2 C1, C2) koji omogućavaju praćenje postignuća u učenju pojedinca na isti način u celoj Evropi. Ovo je ključni dokument koji čini zajedničku osnovu za izradu programa, udžbenika i proveru znanja u nastavi stranih jezika u Evropi. Dalje, ističe se primarna uloga govornika/učenika kako u procesu komunikacije uopšte, tako i u različitim oblicima interakcije koje se odvijaju u učionici, navodi Macota (Mazzotta 2006). Međutim, i pored toga što se većina zemalja evropskog kontinenta u određenim aspektima nastave poziva na sadržaj *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za žive jezike*, Filipović (2007) ističe da pomenuti dokument prema mišljenju mnogih samo na prvi pogled insistira na jezičkoj ravnopravnosti usled političkog i ekonomskog uticaja moćnijih zemalja. Ova lingvistkinja ukazuje na to da je potrebno kompetentno proceniti i argumentovano odlučiti da li će se i u kojoj meri usvojiti *sve* postavljene smernice i predlozi za kreiranje i sprovođenje politike nastave jezika koji se u pomenutom dokumentu nude. Kako je osnovno polazište politike učenja stranih jezika u Evropi puno poštovanje suverenosti i kulturnog identiteta svake zemlje i očuvanje vitalnosti jezika svih nacionalnih zajednica, kako tvrdi Labri

(Labri 1993), višjezičnost u Evropi je ne samo činjenica već i potreba, budući da evropski identitet počiva, između ostalog, na uvažavanju jezičke raznovrsnosti.

Iz izloženog je jasno da se u modernoj nastavi stranih jezika, neprekidno ukazuje na važnost koncepta interkulturalnosti s obzirom na planirane ciljeve nastave u učenju stranih jezika, engleskog koji je u neprekidnom kretanju i menjanju: usvajanje znanja, i razvijanja veština za ostvarivanje interakcije sa govornicima različitih jezika na ravnopravnoj osnovi, zajedno sa uvažavanjem kako sopstvenog identiteta, tako i identiteta drugih govornika. Teorijske postavke potkrepljene rezultatima istraživanja, kao i sama nastavna praksa potvrđuju da učenicima nisu dovoljna samo znanja o jeziku već i ona koja će im omogućiti da jezik upotrebljavaju na društveno adekvatan i kulturološki prikladan način, pojašnjava Vučo (2010). Iz pomenutog saznajemo da je osnovna svrha obrazovnog sistema da omogući govornicima da izrastu u samostalne i odgovorne osobe svesne složenog društvenog ambijenta u kojem se nastava engleskog kao stranog jezika odvija. Stoga, Gidens (Giddens 1996:74) napominje da se u današnjem obrazovnom sistemu zahteva da se neprekidno razvija duh poštovanja i tolerancije za različite govornike, kao i sposobnost da se prihvataju dolazeće jezičke promene. Očito je da su pred savremenim obrazovanjem postavljeni vrlo visoki ciljevi koji zahtevaju pažljivo planiranje i realizaciju.

Kao što je već bilo reči u prethodnim poglavljima, u okvir savremenih sociolingvističkih istraživanja, pitanje međunarodnog statusa i uloge engleskog jezika kao *lingua franca* počinje da dobija sve više na važnosti, otkad engleski više nije deo repertoara *isključivo* zemalja engleskog govornog područja i kultura. Do usložnjavanja odnosa kulture i jezika neminovno dolazi, tvrdi Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Bejker (Baker 2009) naglašava da je pokušaj pravolinijskog definisanja odnosa engleskog jezika kao *lingua franca* i kulture nedovoljan i često neprihvatljiv u doba globalizacije. S tim u vezi, neophodno je pristupiti dubinskoj analizi kako bi se razumeli fleksibilniji odnosi jezika i kulture koji vladaju u savremenom svetu, sa čim se većina lingvista složila (Cogo i Dewey 2006, Dewey 2007, House 2003, Jenkins 2006, 2007, Promodrou 2008, Seidlhofer 2004), o interkulturalnoj komunikaciji (Canagarajah 2005, Firth i Wagner 1997), o normama engleskog jezika (Kachru 1990). Konačno, kako je reč o dinamičnom okruženju za izučavanje engleskog kao stranog, dosadašnja često tradicionalna shvatanja o odnosu engleskog jezika i kulture više ne mogu da pruže odgovarajuće i potpune odgovore na izazove globalizacije (Meierkord 2002, Seidlhofer 2006).

Zaključujemo da se interkulturni pristup nastavi stranih jezika, naročito engleskog, prvenstveno zasniva na uvažavanju sopstvenog nacionalnog, ali i identiteta drugog, i da jezik, kao komunikativno i društveno oruđe, na veoma složen i dinamičan način prožima kulturu i društvo. Najvažnije, saznali smo da je u okviru istraživanog fenomena engleskog jezika kao *lingua franca*, reč o posebnom, dinamičnijem odnosu engleskog jezika i različitih kultura, s obzirom na to da engleski jezik kakav se danas globalno upotrebljava i izučava širom sveta, više ne predstavlja deo samo *jedne* kulture i jezika, kao što je to slučaj kod drugih stranih jezika. Uvid u literaturu o konceptu interkulturalnosti potvrdio je da je u savremenom svetu prisustvo različitih kultura nesporno, te da različite kulture u kontekstu engleskog jezika kao *lingua franca*, zapravo predstavljaju fluidne resurse govornika koji putem upotrebe, oslobađaju engleski jezik od njegovog izvornog, engleskog i američkog uticaja, potvrđuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Svakako, ova autorka poručuje da se ovakvom tezom ne prenebregava činjenica da engleski jezik kao strani zasigurno nosi u sebi političku prošlost o čemu je već prethodno bilo reči, već se potvrđuje podatak da je ovo posledica drastičnog povećanja upotrebe engleskog jezika kao stranog putem elektronskih medija, što je ključno pitanje odeljka koji sledi.

4.2. ENGESKI JEZIK KAO *LINGUA FRANCA* I ELEKTRONSKA KOMUNIKACIJA

Elektronski mediji imaju ogroman informacijsko-komunikacijski i obrazovni značaj, pa se sve javlja potreba da se njihova uloga detaljnije ispita i u oblasti primenjene lingvistike, pre svega učenja i nastave engleskog kao stranog jezika, tvrdi Ivić (2007). Potreba za detaljnijim proučavanjem uticaja elektronskih medija na proces učenja engleskog jezika kao stranog uslovljena je činjenicom da sredstva masovnih komunikacija obezbeđuju momentalni protok informacija iz svakog dela sveta, te su i kontakti govornika različitih jezičkih područja postali imperativ savremene komunikacije. Dakle, povećana upotreba elektronskih sredstava komunikacije dovela je do nezapamćene pokretljivosti govornika različitih jezika i kultura između prostorno najudaljenijih zemalja. Interesovalo nas je na koji način elektronski mediji svakodnevno stvaraju nebrojene mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao stranog, i na taj način pospešuju ne samo opredeljenost učenika za njegovo dalje izučavanje u aktuelnom sociopsihološkom okruženju, već i njegovu svakodnevnu upotrebu. Prema rečima Kristala i

Gredola (Crystal 2006b, Graddol 2006:44), ima naznaka da u budućnosti engleski jezik neće zadržati status primarnog jezika interneta, i interesovanje za upotrebu engleskog jezika različitih govornika kao stranog u elektronskoj komunikaciji ne jenjava. Upotreba informacionih tehnologija svakodnevno otvara prostor za komunikaciju među govornicima kojima engleski nije L1, tako se afirmišu značaj i uloga engleskog jezika kao *lingua franca* i usložnjava njegova jezička struktura u različitim domenima i komunikativnim situacijama.

Kulmas (Coulmas 2005) veruje da globalizacija podrazumeva ostvarenost najbržeg mogućeg protoka informacija među pojedincima, ustanovama i raznim organizacijama, a sve to radi korišćenja elektronskih uređaja u komunikacijske svrhe. Unutar bezgraničnog komunikacijskog prostora, jačaju se međusobne veze. U elektronskoj komunikaciji, tradicionalne definicije društva bazirane na lokalnom, gde ljudi održavaju kontakte isključivo licem u licem ne mogu se trajno održati. Naime, to nisu više lokalna, već globalna društva, jer postoje radi ostvarivanja zajedničke komunikativne svrhe, objašnjava Svejtz (Swales 1990). U takvim vidovima komunikacije, različiti učesnici se udružuju radi obavljanja određenog, zajedničkog posla (Eckert and McConnell-Ginet 1992:464). Globalizacija je interaktivni komunikacijski proces čiji se veliki deo odvija u virtuelnom prostoru u kojem se društva ne mogu definisati putem ličnog kontakta i zajedničkog prvog jezika, već je reč o širim mrežama, koje omogućavaju udruživanje različitih govornika. Kulmas veruje da je nezaustavljiv prodor engleskog kao stranog jezika pratilački faktor globalizacije. Pogodan ambijent u kojem padaju etničke, kulturne, jezičke, verske, političke i mnoge druge barijere stvara njegova upotreba od strane različitih govornika (Coulmas 2005). Engleski jezik kao *lingua franca* je vid komunikacije koja se ostvaruje na različitim mestima širom sveta čiji su učesnici vođeni različitim potrebama i željama. Mnogi mladi ljudi sasvim neusiljeno ostvaruju interakciju u virtuelnim časakaonicama sa govornicima širom sveta verujući da su takva društva stvarna.

Očekivano je da se sa pomenutim radikalnim tehnološkim promenama u društvu menja i naše shvatanje o društvu i različitim jezičkim varijetetima. Kulmas (Coulmas 2005:6) naglašava činjenicu da je engleski jezik svima lako dostupan preko interneta, te da ga učenici najradije i najčešće biraju kao globalno sredstvo komunikacije. Slično, Ivić (2007:297) brani tezu da je usled ubrzanog protoka informacija elektronskim putem u kontekstu globalizacije, došlo i do sve intenzivnije upotrebe engleskog jezika kao stranog. Kako danas većina govornika, naročito mladih, teži da svakodnevno bude u toku sa aktuelnim globalnim dešavanjima, nameće se

potreba da upotrebljavaju međunarodno sredstvo komunikacije kojim će ostvarivati širu mrežu komunikacije⁴⁷. Zato primećujemo da internet u stvari podstiče raznovrsnost jezika jer se različiti govornici pored engleskog, služe na primer i manjinskim jezicima koji se nisu dotad javljali. Kako globalizacija, podseća Kulmas (Coulmas 2005:175) podrazumeva ostvarenost najbržeg mogućeg protoka informacija među pojedincima, ustanovama i raznim organizacijama, elektronski uređaji pospešuju ostvarivanje uspešne komunikacije govornika.

Ivić savetuje da neologizme nastale pod uticajem engleskog jezika kao *lingua franca* ne treba po svaku cenu odbacivati, jer oni služe obavljanju određenih funkcija. Na primer, na Fejsbuku (Facebook) neprestano se javljaju novije reči engleskog jezika poput blogovanja, četovanja, imejlovanja. Ovi neologizmi povezani su sa nizom opcija za aktivnu i uspešnu interakciju različitih govornika: korisnik sa otvorenim profilom (profile) može da ostavi poruke na zidu (wall), da razmenjuje vesti (news feed) sa svim prijateljima (friends), da piše duže ili kraće beleške. Mladima se pruža prilika da uspostavljaju nesmetanu interakciju putem engleskog jezika kao *lingua franca* sa oko pet stotina miliona aktivnih korisnika Fejsbuka, Farmvila (Farmville), Jutjuba (Youtube), Tvitera (Twitter) koji predstavljaju komunikacijsku revoluciju, objašnjava Gordić Petković (2010:157).

Berns-Li napominje da se početkom devedesetih godina dvadesetog veka, težište počelo pomerati sa tehničkog, na društveni aspekt interneta (Berners-Lee 2000:133). U skladu sa tim, interaktivna uloga elektronskih medija dolazila je sve više do izražaja, pa su se i novi oblici međuljudske komunikacije počeli stvarati i intenzivnije razvijati. Kristal (Crystal 2001:203) tvrdi da internet više nije medij koji samo nudi informacije, nego pruža i nebrojene mogućnosti korisnicima da svojim komentarima utiču na sadržaj koji se pojavljuje na veb-stranicama. Mreža, kao što vidimo, postaje dvosmeran medij, jer korisnik koji je jednog trenutka čitalac, drugog trenutka može da postane i pisac, a mreža prestaje da bude samo sredstvo za informisanje i postaje sredstvo za dvosmernu komunikaciju. Neprekidno se stvaraju nove, komunikacione situacije na internetu upotrebom elektronskih časakaonica, elektronske pošte, diskusione grupe, virtuelne igraonice, i veb-stranice, ističe Radić-Bojanić (2008). Novonastala jezička situacija do

⁴⁷Prev. V.D.“And in all this, English is in a pivotal position: already established as a widespread language, it is particularly well placed to play a crucial role in these changed conditions, where communities can no longer be defined mainly in terms of face-to-face contact, and certainly not by a common native language. Wider networking needs a *lingue franca*“(Seidlhofer 2011:86).

koje je došlo upotrebom elektronskih medija vredna je analize jer su njen produkt različiti varijeteti engleskog jezika koje stvaraju govornici različitih jezika.

Jedno istraživanje pokazalo je da tri četvrtine odraslih Amerikanaca, a čak preko 90% adolescenata u Americi redovno koristi informacione tehnologije. Istraživanje sprovedeno na Univerzitetu u Teksasu (University of Texas), pokazalo je da osnovni faktori ličnosti kao ekstroverzija, emocionalna stabilnost i otvorenost ka novim iskustvima, direktno utiču na preferenciju i način upotrebe društvenih mreža (Correa T., Hinsley A.W. and de Zuniga H.G., 2009). Istraživanje obavljeno na Univerzitetu u Nišu potvrdilo je da među studentskom populacijom u Srbiji stepen poznavanja engleskog jezika ima značajnog uticaja na način upotrebe informacionih tehnologija (Milosavljević, Bakić 2006). Na primer, dobro znanje engleskog jezika omogućuje studentima da uz pomoć postojećih alatki pronalaze i upotrebljavaju informacije u cilju daljeg napretka i obrazovanja, kao i da lakše iskažu svoja osećanja, i, konačno, razmene stavove sa svojim kolegama u zemlji i inostranstvu. S tim u vezi, na osnovu brojnih istraživanja možemo da zaključimo da mladi usvajaju više nove leksike koristeći elektronske strateške igre nego tradicionalnim metodama (tekstovi na papiru, liste reči ili pitanja sa više ponuđenih odgovora). Igranje računarskih igara motiviše učenike ne samo da usvajaju novu leksiku već i da vežbaju što pred nastavnike postavlja izazove ne samo da stvore inovativne načine učenja engleskog jezika, već i da drugačije percipiraju jezik koji predaju (Marković, Aleksić, Papić 2014). Sa druge strane, introvertni govornici, kao i oni sa socijalnom anksioznošću, nerado upotrebljavaju čet-sobe (chat rooms) jer su stidljivi i nerado uključuju i svoj fizički aspekt u interakciji, ali su češći korisnici društvenih mreža od onih sa visokim samopouzdanjem. Mogućnost da se ostane anonimn, ali i da se u svakom trenutku odustane od anonimnosti radi stupanja u ličnu komunikaciju upravo je ono što privlači korisnike raznih komunikacijskih internet platformi. Kako su društveni mediji u stvari vid društvenih mreža velikog broja nepoznatih pojedinaca s kojima se može stupiti u komunikaciju bez posebnog uvoda i konvencije, i mnogo ličnih ili zajedničkih prijatelja, stvarnih ili virtuelnih, ovakav vid komunikacije ima osobine najbržih i najdostupnijih jer je moguće približiti se velikom broju nepoznatih ljudi, pojašnjava Gordić Petković (2010). Lako se primećuje da većina korisnika interneta teži da zadovolji svoje određene potrebe, jer pristupaju aktivno i ciljno orijentisani, što pokazuje određenu meru samosvesnosti i umeća da se artikulišu načini i razlozi korišćenja određenog elektronskog medija. Na koji način će internet uistinu zadovoljiti potrebe

individualnih korisnika zavisi od toga koliko mnogo i koliko često ga koriste, koliko je vremenski duga njihova prethodna onlajn praksa, a zatim i od toga koja je vrsta onlajn aktivnosti koju upražnjavaju.

Proučavajući dalje korelacije između medijske izloženosti engleskom jeziku kao stranom i motivisanosti srednjoškolaca za učenje tog jezika, Bilankov (2002) navodi da današnji prosečan srpski tinejdžer do 18. godine života provede 25000 sati ispred televizijskog ekrana. Da bismo ilustrovali stepen izloženosti engleskom jeziku kao stranom kod srednjoškolaca, vredno je napomenuti da se u Srbiji ne primenjuje sinhronizovani, već titlovani prevod, da je većina filmova koji se prikazuju sa engleskog govornog područja, da je muzika koja se sluša uglavnom na engleskom jeziku, i da je kompletan kompjuterski softver na engleskom jeziku. Ovakvi podaci upućuju na to da je prosečan srpski srednjoškolac u znatnoj meri izložen engleskom jeziku upravo preko elektronskih medija. Slično, zabeleženo je povećano interesovanje za učenje španskog jezika pre desetak godina, kako u institutima za strane jezike, tako i u školama i na fakultetima, koje je direktno prouzrokovano poplavom latinoameričkih serija na srpskim televizijama. Kada je reč o elektronskim medijima, nije dovoljno samo istaći značaj tehnološkog razvoja koji je nesporno važan i bez koga se ne može zamisliti razvoj medija, već je potrebno uzeti u obzir političke, kulturne i ekonomske dimenzije koje svakako utiču na promenu medijskog miljea, nastavlja Kulmas (Coulmas 2005). Dominacija angloameričke kulture i civilizacije u svetu, naročito krajem 20.veka, posredstvom sve prisutnijeg monopola u oblasti masovnih medija, kompjuterske tehnologije, interneta, muzičke i filmske industrije, dovela je do potpune ili delimične prevlasti engleskog jezika nad svim ostalim stranim jezicima u međunarodnoj komunikaciji. Pošto su mladi usmereni na stalno korišćenje sredstava masovnog informisanja, oni su podložni stalnom uticaju istih.

Najvažnije, cilj ovog odeljka bio je da se naglasi činjenica da zbog intenzivne upotrebe elektronskih medija danas postoji viši nivo svesti o postojanju različitih kultura i jezika govornika širom sveta, a samim tim i uvida u osobenost sopstvenog kulturnog identiteta. Paralelno s ovim procesom kulturne razmene koji je spušten na nivo komunikacije između individualnih korisnika novih medija, polako nastaje stvaranje jednog opšteg, globalnog kulturnog entiteta u kojem nema mesta za odvajanje poznatih od nepoznatih, i komšija od stranaca.

U sledećem odeljku, autorka će se pozabaviti teorijskim i praktičnim aspektima koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*.

4.3. ŠIRENJE UTICAJA ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA* I SAVREMENA NASTAVA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Iako pedagoške ideje o nastavi i učenju engleskog jezika kao stranog sa jedne strane i sociolingvističke ideje o prestižu idealizovanih varijeteta engleskog jezika sa druge strane prolaze kroz nezaustavljive promene u kontekstu globalizacije, tradicionalni koncepti učenja ovog jezika teško se ili gotovo uopšte ne menjaju. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) napominje da mnogi profesori još uvek nemaju svest o fenomenu engleskog jezika kao *lingua franca*. Dženkins (Jenkins (2006a:139) objašnjava da je u oblasti usvajanja drugog jezika tradicionalno glavni fokus istraživanja oduvek bio *kako* da se olakša usvajanje engleskog jezika kao stranog po ugledu na engleski L1. Dakle, dosadašnji naponi da se engleski jezik opiše kao *lingua franca* prema uverenju mnogih autora imaju najvažnije implikacije na aktuelni proces nastave engleskog jezika kao stranog.

Gredol (Graddol 2006:22) objašnjava da „se učenje engleskog jezika neverovatnom brzinom menja“⁴⁸. Dženkins (Jenkins 2008) predlaže da profesori engleskog jezika kao stranog ulože dodatne napore u cilju integrisanja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u aktuelni proces nastave engleskog jezika kao stranog. Da bi se ovaj cilj dostigao, najpre je potrebno razvijati svest kod profesora i učenika o postojanju i funkcionisanju ovog alternativnog jezičkog koncepta. U tu svrhu Dženkins (Jenkins 2000) iznosi konkretne predloge kako se engleski jezik kao strani može izučavati za svrhe *lingua franca*: „Zaista ne postoji opravdanje za uporno obeležavanje jedinice kao greška ako ogromna većina govornika neprekidno stvara i razume određene forme. Umesto toga, govornici kojima je engleski L1 treba da usmere svoja očekivanja ka međunarodnom ambijentu, a ne na međunarodnu upotrebu engleskog jezika...ovo razumevanje drastično pojednostavljuje nastavni proces jer je potrebno izbaciti mnogo nastavnih jedinica koje oduzimaju vremena, nisu važne za izučavanje ili ih je nemoguće predavati iz

⁴⁸Prev. V.D. "the business of English language teaching has been changing rapidly" (Graddol 2006:22).

plana⁴⁹(2000:160). Iz navedenog proizilazi zahtev da se uloži određen napor, prvenstveno od strane profesora da bi se koncept engleskog jezika kao *lingua franca* integrisao u aktuelni nastavni proces engleskog jezika kao stranog. I pored toga što većini govornika engleski jezik ne predstavlja L1, ipak, ovi govornici dalje označavaju “idealne“ modele čijih se jezičkih normi i dalje treba pridržavati u svakoj situaciji.

Iz upravo iznetih preporuka koje iznosi Dženkins (Jenkins 2000), uviđamo da pitanje jezičke norme nosi ključne implikacije za savremenu nastavu engleskog kao stranog jezika. U istom kontekstu, pitanje jezičke norme zaintrigiralo je i veliki broj istraživača (Kachru 1996, Knapp 2002, McArthur 2001, Rampton 1990, Seidlhofer 2000, Widdowson 1994). Slično, Bejker (Baker 2011) preporučuje elastičniji pristup jezičkim normama, i istovremeno ukazuje na važnost uključivanja koncepta interkulturalnosti u savremenu nastavu engleskog kao stranog jezika. Kao što smo već primetili, mladi ljudi danas odrastaju u doba globalizacije, te se jezičkoj standardizaciji pristupa sa „fleksibilnijim stavovima u upotrebi jezičkih resursa“⁵⁰. Da bi se učenici osposobili da nesmetano učestvuju u interkulturalnoj komunikaciji, neophodno je da profesori engleskog jezika kao stranog s vremena na vreme ohrabruju učenike da usvajaju i upotrebljavaju veštine prilagođavanja i pregovaranja u interakciji sa različitim govornicima.

Kako su veštine uspostavljanja uspešne interakcije ključni ciljevi u okviru engleskog jezika kao *lingua franca*, potrebno im je posvetiti pažnju u sklopu izučavanja engleskog kao stranog jezika. Naime, pregledom literature iz oblasti glotodidaktike u proteklih trideset godina (Widdowson 1978, Richards and Rogers 1986, Nunan 1988, Brown 2000), saznajemo da istraživanja o uspostavljanju uspešne interakcije sve intenzivnije dobijaju na značaju u teoriji usvajanja i učenja engleskog kao stranog jezika. Hajms (Hymes 1972) takođe objašnjava da je cilj izučavanja stranog jezika upravo razvijanje „komunikativne kompetencije“ (*communicative competence*). U cilju jasnijeg razumevanja, on navodi neke od ključnih polazišta pomenutog pristupa: a) usmerenost na komponente komunikativne kompetencije (gramatičke, diskursne, funkcionalne, sociolingvističke), b) okrenutost funkcionalnoj upotrebi jezika u realnim životnim situacijama, c) shvatanje fluentnosti kao najvažnije kompetencije u odnosu na tačnost, iako treba

⁴⁹Prev V.D. “ There is really no justification for doggedly persisting in referring to an item as an ‘error’ if the vastmajority of the world’s L2 English speakers produce and understand it. Instead of it, native speakers of English should accommodate their expectations to the international, not to the international uses ofthe language...This understanding drastically simplifies teaching process because it is necessary to leave many teaching units that are time-consuming, are not important for learning, or it is impossible to teach” (Jenkins 2000:160).

⁵⁰“more flexible attitudes to the use of language resources” (Seidlhofer 2010:357).

razvijati oba elementa kao komplementarna u komunikaciji, d) produktivna upotreba jezika u različitim kontekstima izvan učionice, e) usmerenost na različite stilove učenja učenika, f) ovladavanje raznovrsnim strategijama učenja, g) fleksibilnije uloge u učionici u kojoj učenik preuzima odgovornost za učenje, a nastavnik olakšava proces učenja. Evidentno je da je u središtu pažnje usvajanje *aktivnog* znanja stranog jezika koje se kasnije može upotrebljavati u različitim životnim situacijama. Takođe, za razliku od sticanja puke lingvističke kompetencije, koja podrazumeva poznavanje gramatičkih pravila jednog jezika, komunikativna kompetencija podrazumeva poznavanje pravila kojima se uspešna i efikasna komunikacija prilagođava sagovorniku, komunikativnoj situaciji i društvenom kontekstu u kome se odvija, podrazumeva znanje o odgovarajućim pravilima upotrebe jezika, kao i znanje o jezičkim formama, njihovom značenju i funkciji.

Postavljeni principi poslužili su kao osnov za nastanak novih pravaca u okviru širokoshvaćenog komunikativnog pristupa, kao što su nastava usmerena na učenika, kooperativno učenje, interaktivno učenje (*interactive learning*), celovito jezičko obrazovanje (*whole language education*), učenje jezika usmereno na obrazovne sadržaje (*content based instruction*), učenje jezika usmereno na zadatak (*task based instruction*), navodi Braun (Brown 2000). Velikom broju zajednička je ideja o potrebi individualizacije i diferencijacije u nastavi, shvatanje učenika kao ličnosti čije su potrebe i stilovi učenja u prvom planu, objašnjava Brumfit (Brumfit 1984). Ukratko, cilj učenja stranog jezika nije više samo ovladavanje jezikom, već i sticanje kompetencija potrebnih za celoživotno učenje.

Hajmsovo viđenje komunikativne kompetencije dopunjuju Halidejevi radovi (Halliday 1970:145) o funkcionalnoj upotrebi jezika. Halidej (Halliday 1975:11-17) opisuje nekoliko jezičkih funkcija, dok se Spicberg (Spitzberg 1988:68) fokusira na komunikativnu kompetenciju, to znači, na „sposobnost da se uspešno komunicira sa drugima“⁵¹. Zajdelhofer tvrdi da je potrebno da se komunikativna kompetencija oslanja na sociološka i kulturološka znanja o govornoj zajednici u kojoj se engleski kao strani jezik upotrebljava (Seidlhofer 2011). Iz navedenog proizilazi da razvijanje komunikativne kompetencije engleskog kao stranog jezika postaje jedan od ključnih faktora u obrazovanju i usavršavanju učenika u poslovima koji bi uključivali bilo kakvu vrstu odnosa ili saradnje sa različitim govornicima. Očito je da se danas koncept nastave engleskog kao stranog jezika intenzivno usmerava na razvijanje komunikativne

⁵¹Prev. V.D. “the ability to communicate successfully with the others” (Spitzberg 1988:68).

kompetencije, koja pored jezičke, uključuje još i govornu i sociolingvističku kompetenciju. To opet znači da bi učenike trebalo izlagati različitim situacijama u kojima se pripremaju da ostvaruju interakciju u međunarodnom ambijentu, upotrebljavajući engleski jezik kao *lingua franca*. Jasno je da aktivno znanje nekog stranog jezika nije samo sistem pravila, već i dinamičan izvor stvaranja značenja, u tom smislu, važno je praviti razliku između poznavanja različitih gramatičkih pravila i sposobnosti da se ta pravila uspešno i funkcionalno primenjuju.

Zbog novonastale, povećane potrebe za učenjem engleskog jezika kao stranog kod nas i u svetu, Šafranj (2009) napominje da je i broj udžbenika, priručnika za profesore i ostalog propratnog didaktičkog materijala u neprekidnom porastu. Međutim, ona navodi da je manje naučnih istraživanja i radova o funkcionalnoj upotrebi engleskog kao stranog jezika i sociokulturnoj dimenziji jezika u udžbenicima, koja je bitan preduslov za razvijanje komunikativne kompetencije učenika. Pošto je literatura iz metodike nastave stranih jezika svakog dana sve obimnija i pruža značajne mogućnosti i podsticaj za istraživanje funkcionalne upotrebe engleskog u nastavi, sledi pitanje: Koji su mogući izazovi sa kojima se prvenstveno profesori, ali i učenici susreću u primeni komunikativnog pristupa učenju engleskog jezika kao *lingua franca*? Prvo, istraživanje koje je obavljeno u svrhu ove disertacije imalo je za cilj da se odredi da li proširene mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao stranog, u različitom jezičkom i društvenom okruženju uslovljavaju i promenu stavova učenika i profesora prema učenju engleskog jezika kao stranog. Drugo, istraživanje je pokazalo u kojoj meri aktuelni udžbenički materijali za izučavanje engleskog kao stranog jezika ilustruju mogućnosti primene i upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* u savremeni proces nastave. U tom smislu, Šafranj (2009) tvrdi da udžbenik engleskog jezika kao stranog, kao jedno od osnovnih nastavnih sredstava, treba da omogući autentičnu interakciju na stranom jeziku, tako što će svojom građom obuhvatiti: a) tekstove (*text-based materials*), b) zadatke (*task-based materials*), i c) realije (praktične činjenice) (*realia*). Sve to zajedno treba da inicira interakciju između učenika i profesora, da potpomaže grupni i rad u parovima, situacione dijaloge, debate, kroz priču, pesmu i šalu. Tačnije, pomenute aktivnosti trebalo bi da obezbede uspešan i zanimljiv rad učenika kako bi se ostvarila međusobna interakcija učenika u okviru školskog ambijenta.

Međutim, kad je reč o engleskom jeziku kao *lingua franca*, kao što smo mogli da uočimo u prethodnim poglavljima, problem nastaje jer se od učenika zahteva da u *svakoj* situaciji proizvedu “autentični”, engleski L1. Na primer, dijalog služi kao sredstvo i cilj kako bi pomogao

učenicima da uvežbaju i usvoje određenu jezičku materiju koju će upotrebljavati u slobodnom razgovoru, prvo u učionici između sebe, a zatim i u susretu sa strancima. Kao što će sprovedeno istraživanje i potvrditi, autentičan tekst često nije prikladan za nastavu bilo zbog nove leksike, idiomatike, stila, registra, jer prema diskursu ne odgovara zacrtanim ciljevima nastave (Šafran 2009). Pojedini udžbenici engleskog jezika kao stranog neadekvatno ilustruju specifičnosti kulture čiji se jezik izučava, što učenike zbunjuje pošto ne poseduju dovoljno predznanje engleske ili američke kulturne zajednice, engleskog govornog područja, kao i društvene i kulturološke konvencije koje vladaju u društvenoj primeni jezika. U simuliranju govornih situacija treba povremeno unositi i elemente kreativnosti, jer tako dijalog postaje sredstvo učenikovog korišćenja jezika kroz koji može izraziti mišljenje, dileme, sud ili svoja osećanja.

Na osnovu pregleda literature zaključujemo da je u okviru učenja engleskog kao stranog jezika, važnost sticanja aktivnih i primenljivih znanja oslonjenih na valjano kontekstualizovane primere upotrebljene u komunikativnim situacijama nesumljiva. Neophodno je primenjivati funkcionalno osmišljene vežbe u kojima su učenici aktivni nosioci. Slično, Larsen-Friman (Larsen-Freeman 1986:10) navodi da je ključna uloga profesora da uspostavi situacije koje mogu da promovišu i unaprede uspešnu interakciju. Kada je u pitanju engleski jezik kao *lingua franca* mora se imati u vidu da komunikativni pristup u mnogim situacijama prevazilazi upotrebu isključivo „autentičnog“ jezičkog materijala, budući da se tako popularizuje kompetencija govornika engleskog kao prvog jezika o kojoj je prethodno već već bilo reči.

Konačno, značaj koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* za uspešno komuniciranje na engleskom kao stranom jeziku potvrdiće i sprovedeno istraživanje u svrhu ove disertacije. Metodološki okvir, postavke, tumačenje i kontekstualizovanje rezultata istraživanja biće predstavljeno nakon preglednog prikaza engleskog jezika kao stranog u savremenoj obrazovnoj praksi Srbije.

5. ENGLISKI JEZIK U SAVREMENOJ OBRAZOVNOJ PRAKSI SRBIJE

Širi predmet proučavanja u ovom poglavlju jeste ispitivanje potreba, uslova i mogućnosti obrazovanja srednjoškolske populacije u Srbiji u kontekstu analiziranih promena u prethodnim poglavljima koje se dešavaju na globalnom, kontinentalnom i nacionalnom planu u sferi obrazovanja i društvenog razvoja, a u kojima engleski kao strani jezik zasigurno zauzima vodeću ulogu. Slično, analiziranje pomenutih promena postalo je naročito aktuelno s obzirom da polje obrazovne politike na globalnom nivou, a naročito u zemljama Evropske unije, pa i u Srbiji, na prelazu iz 19. u 21. vek karakteriše povećana pažnja izučavanju stranih jezika, navodi Ignjačević (2006). Kako je engleski jezik postao globalna *lingua franca*, posvećuje mu se naročito velika pažnja i u obrazovnim sistemima u Srbiji, kao i u gotovo svim zemljama sveta.

5.1. POČECI UVOĐENJA ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG U SAVREMENI OBRAZOVNI SISTEM SRBIJE

Razvoj nastave engleskog jezika u Srbiji išao je uporedo sa razvojem školskog sistema, društveno-političkih prilika u zemlji, političkih, ekonomskih i kulturnih odnosa Srbije sa drugim državama, kao i naučnim i metodološkim razvojem same oblasti nastave izučavanja stranih jezika (Ignjačević 2006). Dakle, pitanje izučavanja stranih jezika, naročito engleskog s obzirom na njegov dinamičan međunarodni status, jedno je od vitalnih obrazovnih pitanja neodvojivo od analize opšteg razvoja zemlje i integracije sa evropskim zemljama.

Najpre, u svetlu ispitivanja istorijskih početaka proučavanja engleskog jezika u Srbiji, Ignjačević (2006) navodi da je engleski jezik prošao put razvoja od sto dvadeset godina, nekoliko faza u kojima je imao različit status u odnosu na druge strane jezike i školske predmete: od neobaveznog (fakultativnog) predmeta koji su sami učenici plaćali ili čiju nastavu je obezbeđivalo Ministarstvo prosvete, izborno-obaveznog drugog stranog jezika do izborno-obaveznog prvog stranog jezika. Naime, posle Drugog svetskog rata, tadašnji zakon predviđao je nastavu jednog stranog jezika od petog razreda osnovne škole. Tokom šezdesetih i sedamdesetih godina 20.veka u nekoliko škola u Beogradu sprovodili su se ogledni programi ranog učenja stranih jezika (prvo francuskog, u saradnji sa Društvom za kulturnu saradnju Jugoslavije i

Francuske (*l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France*), sa deset sati nastave nedeljno), da bi početkom osamdesetih prerastao u izbornu nastavu stranog jezika od trećeg razreda osnovne škole, uz nastavu obaveznog stranog jezika od petog razreda osnovne škole. Reforma kurikula iz 2000.godine predvidela je dva obavezna strana jezika u toku osnovne i srednje škole, koji se uvode u prvom i u četvrtom razredu. Konačno, sa promenom odnosa na političkoj sceni krajem 2003. godine, odlukama tadašnjeg ministra prosvete se početkom 2004. godine ukida nastava stranog jezika od prvog razreda, ostaje nejasno šta se predviđa za dalje školovanje. Posle promene ministra prosvete 2005. godine ponovo se uveo prvi strani jezik kao obavezan predmet od prvog razreda osnovne škole, dok se drugi strani jezik uči od petog razreda.

Filipović (2007) smatra da institucionalizovana nastava stranih jezika u Srbiji počinje tokom četvrte dekade 19. veka (kada se osnivaju i prve javne škole u našoj zemlji). Izbor jezika zavisio je od mnogih faktora, od kojih su najuticajniji bili u vezi sa političkim i kulturnim uticajem zemlje čiji bi jezik bio izabran i ponuđen u nastavi: francuski i nemački bili su najpopularniji pre Prvog svetskog i između dva svetska rata, ruski neposredno posle Drugog svetskog rata, a potom engleski u drugoj polovini 20.veka. Na početku 21.veka engleski je nesumljivo najznačajniji i najzastupljeniji strani jezik u srpskom obrazovnom sistemu, a pored njega izučavaju se još i francuski, nemački, ruski, italijanski i španski. I uzrast na kome se u obaveznom obrazovanju uvodi strani jezik, kao i broj stranih jezika u nastavi varirao je u zavisnosti od društveno-političkih i kulturnih prilika u zemlji u različitim periodima. U periodu između dva svetska rata, francuski se učio i kao prvi strani jezik od 10. ili 11. godine do 18. godine, dok se nemački učio kao drugi strani jezik u uzrastu od 14. do 18. godine.

Bugarski (2003) napominje da odluke koje nadležni državni organi donose u vezi sa zastupljenošću stranih jezika u obrazovnom procesu predstavljaju veoma važan, iako manje vidljiv, segment ukupne jezičke politike nekog društva. Odlukom državnih vlasti u Srbiji još 1965. godine propisana je ravnomerna raspodela među školskim stranim jezicima, sa po 25% zastupljenosti za engleski, ruski, francuski i nemački. Ova veštačka simetrija nije se mogla ostvariti najviše zbog sve većeg pritiska da se prvenstvo prizna engleskom jeziku, kao daleko najpopularnijem. Tek 1993. godine jedna ekspertska grupa Ministarstva prosvete preporučila je sledeću izmenu ovih proporcija: 40% za engleski, dok je 20% preostalo za ostala tri jezika. Pošto ni ovo nije bilo funkcionisalo, rešenje je konačno potraženo na pravi način, uvođenjem

obaveznog učenja dva strana jezika tokom školovanja. Ovim je omogućeno kretanje po modelu po kome bi jedan od njih bio engleski jezik, dok bi se drugi birao između više mogućnosti. I ovaj obrazac, dakako, moći će da se ostvaruje diferencirano, zavisno od lokalnih prilika, ali barem je jasno istrašan i formalizovan put ka priznavanju privilegovanog položaja engleskog, kao, uostalom u Evropi.

Imajući u vidu činjenicu da je potrebno učiti što više jezika, Bugarski (1997:271) naglašava potrebu obaveznog izučavanja najmanje dva strana jezika počev od osnovne škole. On se takođe zalaže za fakultativnu nastavu trećeg stranog jezika što bi bilo u skladu sa evropskim opredeljenjima, tj. tendencijom ka višejezičnosti. Kako Bugarski objašnjava, pored savremenih težnji ka decentralizaciji odlučivanja i većoj autonomiji same škole, obrazovna politika na polju stranih jezika, naročito u domenu izbora jezika pokazuje tendenciju ka sve većoj centralizaciji i pribegavanju direktivnih rešenja koje donose najviši državni organi. Novim Zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju iz 1992. godine donose se značajne novine. Prva je da se prvi put omogućuje osnivanje privatnih srednjih škola što će zajedno sa odlukama izraženim u članovima 4. i 5. Zakona o srednjim i višim školama, odnosno čl. 23 Zakona o Univerzitetu, doneti značajne promene koje se tiču pitanja nastavnog jezika, napominje Ignjačević (2006). U osnovnoj i u srednjoj školi nastava se izvodi na srpskom jeziku, dvojezično ili u potpunosti na jeziku nacionalne manjine, ukoliko se za to izjasni najmanje 15 učenika u odeljenju prvog razreda. U srednjoj školi, prema čl. 4 “deo nastavnog plana i programa ili nastavni plan i program u celini, može da se ostvaruje na stranom jeziku uz saglasnost ministra prosvete” (*Službeni glasnik RS*, br. 50/92).

U analizi Ministarstva prosvete iz 1997. godine saznajemo o najčešćim kombinacijama stranih jezika u gimnazijama. Reč je o engleskom i ruskom, zatim engleskom i francuskom, a značajno manje engleskom i nemačkom (prema: Ignjačević 2006). Upadljiva je i nesrazmera između ponude stranih jezika u osnovnim školama i gimnazijama, što može da ukazuje na činjenicu da većinu gimnazijalaca čine učenici koji su u prethodnom školovanju učili engleski jezik. Kako Ignjačević tumači, to je naročito vidljivo u podacima AP KIM gde se engleski jezik izučavao u samo 52.77% osnovnih škola, a zastupljen je u 93% gimnazija. Treba podsetiti na činjenicu da učenici u srednjoj školi nastavljaju učenje stranog jezika koji su učili u osnovnoj školi s tim što se početni kursevi jezika u srednjim školama ne drže, osim možda ponegde u vidu fakultativnog predmeta.

Vidimo da je procenat zastupljenosti engleskog jezika u srednjim stručnim školama visok, mada nešto niži nego u gimnazijama i ukazuje na opredeljenost srednjoškolaca za strane jezike. Naime, poslednjih godina srednje stručne škole, iako prema usvojenim prosvetnim rešenjima treba da usmeravaju učenike na učenje onog stranog jezika koji su učili od petog razreda osnovne škole (“glavni” strani jezik), popuštaju pod pritiskom učenika koji se uglavnom opredeljuju za engleski, ukoliko su u osnovnoj školi ovaj jezik učili kao “izborni” strani jezik od prvog ili trećeg razreda osnovne škole.

Na osnovu iznetih podataka, očito je da je prelaz iz 20. u 21. vek na polju obrazovanja obeležen širokom orijentacijom ka masovnom učenju stranih jezika i pažnjom koja se obrazovnoj politici u domenu stranih jezika poklanja na najvišim nivoima vlasti, kao što je slučaj i u većini zemalja na svetu. Kako engleski jezik zauzima vodeće mesto u hijerarhiji svetskih jezika, uživa najveću popularnost širom sveta i govoto svuda se u školskim sistemima izučava kao prvi strani jezik, nije iznenađujuće što je identična potreba prepoznata i u našoj zemlji. Dakle, u oblasti nastave stranih jezika došlo je do značajnog napretka u ovom periodu.

Pre svega, karakteristično je da se prag početka učenja, odnosno nastave stranog jezika počeo spuštati sve niže. U većim gradskim sredinama gde je za to bilo mogućnosti, a naročito u školama koje su u prošlosti imale oglednu nastavu, učenje jednog jezika počinje od prvog, odnosno trećeg razreda, a drugog od petog razreda osnovne škole. Budući da ovakav rad nije postojao u svim školama u Srbiji i da je bilo mnogo učenika kojima se pružala mogućnost da uče samo jedan strani jezik od petog razreda osnovne škole, to je jeziku koji se učio počev od tog uzrasta dat naziv “prvi” ili “glavni” strani jezik, a onaj koji se učio od prvog, trećeg ili četvrtog razreda “drugi” ili “izborni” strani jezik, a cilj je bio da svi učenici budu u jednakom položaju u nastavku školovanja.

5.2. OBRAZOVNA REFORMA 2002. GODINE

Ignjačević (2006) pojašnjava da su demokratizacija i tranzicija kao najznačajnije promene u društvenom sistemu u prethodne dve decenije uticale na sve sfere života i obrazovanja. Demokratizacija obrazovanja postavljena je kao strateški cilj reforme obrazovnog sistema, koji je postavljen 2001. godine, a svedoci smo da se odvija u uslovima značajnog

osiromašenja celokupnog društva i škole, što direktno utiče na veličinu, brzinu i tempo uvođenja reformskih promena i perspektive razvoja sistema. U procesu demokratizacije škole i vaspitno-obrazovnog procesa koji se u njoj odvija, neophodno je razvijanje kontinuirane dvosmerne komunikacije, poverenja i jednakog međusobnog uvažavanja. Na osnovu ovoga, uviđamo da suštinu poboljšanja modela školskog obrazovanja i vaspitanja čini: usmerenost nastave na aktivnost učenika koji se osposobljava da rešava i postavlja pitanja, da uči kroz istraživanje i da upotrebljava svoje sposobnosti i talente, razvoj kritičkog mišljenja, intelektualne i socijalne aktivnosti kao osnove za odgovorno uključivanje u život u građanskom društvu, razvoj demokratskih vrednosti koje doprinose toleranciji i razumevanju u višetničkoj, višekonfesionalnoj i višejezičnoj sredini. Demokratizacija obrazovanja i vaspitanja pre svega treba da teži multiperspektivizmu, tj. toleranciji sapostojanja i istovremenog negovanja različitih perspektiva (Ignjačević 2006). Emancipacija i demokratizacija obrazovanja zato treba da se zasniva na duhu tolerancije svih učesnika.

U skladu sa pomenutim opredeljenjima u pogledu razvoja zemlje i priključivanja Evropskoj uniji, godina 2002. jeste značajna jer je tada započeta reforma obrazovnog sistema u Srbiji. Iste godine doneseni su Zakoni o osnovnoj i srednjoj školi i Zakon o Univerzitetu koji predstavljaju neophodan korak ka usaglašavanju obrazovnog sistema u Srbiji sa rešenjima usvojenim u Evropskoj uniji. Osnovni principi na kojima počivaju reforme obrazovnih sistema koje su u toku u zemljama članice Evropske unije su:

1. Opšte obrazovanje treba da obezbedi uspešnu pripremu pojedinca za sve aspekte društvenog i ličnog života, a ne samo za rad, što predstavlja "bitno proširenje u odnosu na ranije šklovanje". S tim u vezi, obavezno obrazovanje se u sve većem broju evropskih zemalja produžuje za jednu, dve ili tri godine, počinje sa uzrastom od pet ili šest godina a završava na uzrastu 16-18 godina,
2. Decentralizacija odlučivanja, tj. prenošenje odlučivanja na lokalni nivo,
3. Veća autonomija škole sa širim kompetencijama i nadležnostima i odgovornosti kako u procesu nastave, tako i u donošenju finansijskih odluka, u izboru osoblja, planiranju upisa i dr,
4. Fleksibilni program u osnovnim i srednjim školama koji se sastoji od određenog broja predmeta koji čine jezgro ili minimum obavezan za sve i većeg broja izbornih predmeta o čemu odlučuju škola i učenici, roditelji, odnosno interesne grupe u lokalnoj sredini,

5. Nastavni planovi i programi predstavljaju skup povezanih nastavnih oblasti (npr. jezika, prirodnih nauka, društvenih nauka, umetničkog vaspitanja),
6. Veća zastupljenost stranih jezika u nastavi, koji su uvršteni u obavezni deo nastavnog programa i smatraju se bitnim za formiranje “evropske svesti” zasnovane na zajedničkom duhovnom nasleđu, zajedničkim kulturnim i drugim vrednostima i “evropskoj integraciji” pripadnika različitih nacija i država koje sačinjavaju EU,
7. Širenje saradnje i ostvarivanje evropske dimenzije u obrazovanju podstiče se i aktivnostima kao što su: korišćenje udžbenika drugih zemalja, formiranje dvojezičnih odeljenja, eksperimentalno učenje stranih jezika, uvođenje dvojezične i višejezične nastave, razmene učenika i profesora između različitih zemalja.

Uzimajući ove principe u razmatranje, cilj nastave treba da bude razvoj sistema znanja kod učenika kako bi nastavni sadržaj postao efikasno sredstvo razvoja njihovih misaonih potencijala. Uloga škole može biti ostvarena ukoliko obavezni program i redovna nastava postanu mesto za ispoljavanje kreativnosti učenika i nastavnika. Znači, glavni cilj obrazovanja je osposobljavanje mladih da uče i kreativno misle, i onda kada izađu iz obrazovnog sistema. Ovim zahtevima najviše odgovara koncept otvorene nastave, koja podrazumeva aktivnost učenika i samodeterminisano učenje, individualnu diferencijaciju, kooperativan rad, kao i učenje putem otkrivanja. Da se podsetimo, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju* koju je 2003. godine razradila Komisija za razvoj školskog programa Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, predviđala je obavezno obrazovanje u tri trogodišnja ciklusa i zasnivala se na gore navedenim principima. Naime, “Okvirni nacionalni kurikulum” u prvom ciklusu trebalo je da se ostvari u 90% broja časova, u drugom unutar 80% broja časova, a u trećem ciklusu unutar 70% propisanog minimalnog broja časova. U opštem srednjem obrazovanju “okvirni nacionalni kurikulum” trebalo je da zauzme 70% časova propisanih za svaki razred, a samo 40% časova u srednjem stručnom obrazovanju i to kroz nastavu opšteobrazovnih predmeta. I za obavezno i za srednje obrazovanje predviđeno je pet obrazovnih oblasti: društvene nauke, filozofija i kultura, jezik, književnost i komunikacija, matematika, prirodne nauke i tehnologija, umetnosti, i fizička i zdravstvena kultura (Komisija za razvoj školskog programa 2003:22-24). Oblast “Jezik, književnost i komunikacija” obuhvata maternji jezik, strane jezike i klasične jezike. Na kraju trećeg ciklusa obaveznog obrazovanja od nastave stranog jezika se očekuje da

učenik bude osposobljen “da komunicira u usmenom i pismenom obliku o temama iz svakodnevnog života” i da će “razviti svest o značaju višejezičnosti u savremenoj višekulturnoj zajednici, odnosno svest da uspešno ovlada jezičkim kompetencijama koje doprinose afirmaciji ličnosti i optimalnom profesionalnom razvoju”. U opštem srednjem obrazovanju strani jezik pripada grupi osnovnih predmeta čiji je cilj da se učenik “osposobi da komunicira u usmenom i pisanom obliku o većini tema koje se redovno sreću u kontekstu škole, porodice, svakodnevnih aktivnosti, hobija, itd. Nastava je usmerena ka kraćim komunikativnim razmenama u učionici i van nje, koje uključuju i izvorne govornike, kao i na razumevanje i stvaranje kraćih tekstova o temama koje učenik poznaje i koje ga zanimaju. Razvija se sposobnost učenika da znanja i iskustva drugih kultura i civilizacija uključi u sistem znanja i vrednosti” (*Prosvetni pregled* 2003:39-46). Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. godine Srbija se obavezala da se reformisanim visokim školstvom uključi u stvaranje Evropske zone visokog obrazovanja što podrazumeva “usvajanje sistema lako razumljivih i uporedivih akademskih zvanja”.

5.3. STATUS ENGLESKOG JEZIKA U SRPSKOM ŠKOLSKOM SISTEMU

Na osnovu istraživanja izmenjenog statusa engleskog jezika, slično drugim evropskim zemljama, u poslednjim dekadama 20. veka, veliki broj autora tvrdi da je engleski jezik i u Srbiji osvojio mesto prvog i najšire izučavanog stranog jezika kako u školskom sistemu tako i izvan njega. Bugarski (2003) je razmatrao aktuelni status engleskog jezika u cilju unapređivanja nastave engleskog jezika kao stranog na svim nivoima obrazovanja, a Prčić (2003) uveo novi teorijski koncept—engleski kao odomaćeni strani jezik (*English as the nativized foreign language*), navodeći nekoliko bitnih sociolingvističkih parametara koji ga izdvajaju od drugih stranih jezika. Prvo, on je lako dostupan u audio-vizuelnim medijima svake vrste, i masovno zastupljen u elektronskoj tehnologiji (internet, imejl itd.). Drugo, reč je o dvostrukom usvajanju, jer njegovom institucionalnom proučavanju prethodi—i s njim ide u korak—velika neformalna izloženost učenika engleskom jeziku kroz navedene druge kanale (filmovi, muzika, zabava, pop kultura itd.). Treće, reč je o dodatnoj funkciji engleskog jezika u cilju zadovoljavanja domaćih komunikacijskih potreba u raznim domenima, uključujući na primer, reklame i slogane, nazive i stručne termine. Engleski jezik se “uvlači” u domaći jezik i u njemu odomaćuje, obrazujući i

raznovrsne jezičke mešavine, i to bez obzira na to da li njegovi “konzumenti” uopšte poznaju engleski jezik. U svim ovim pravcima, engleski jezik preuzima neke funkcije drugog, pa i izvornog jezika, i time se *izdvaja* iz prototipske kategorizacije stranog jezika. Prčić zaključuje svoju analizu predlogom da pomenute pravce treba uzeti u ozbiljna razmatranja u organizovanom podučavanju tog jezika.

Prema podacima Republičkog statističkog zavoda za 2002. i 2003. godinu Ministarstva prosvete, u svim srednjim školama u Republici Srbiji školske 2002/2003. godine bilo je ukupno 225 340 srednjoškolaca prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda od kojih je 77,30% učilo engleski, 20,60% ruski, 14,92% francuski i 5,93% nemački jezik. Većina srednjih stručnih škola omogućuje učenicima nastavak učenja jednog stranog jezika, ali ima i škola u kojima učenici nastavljaju učenje oba strana jezika koji su učili u zavisnosti od profila škole i profesionalnih potreba, kao što ima i onih koje nude neke druge jezike, na primer italijanski u baletskim školama, odnosno italijanski, španski, kineski i japanski u gimnaziji filološkog profila. U Vojvodini je, na primer, školske 2002. i 2003. bilo ukupno 87 757 učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda srednje škole, a engleski je učilo 67,1% učenika, nemački 17.8%, ruski 11,5%, a francuski svega 2.9% učenika.

Kao ilustraciju prethodno rečenog, u članku pod naslovom “Engleski jezik proleterski” (NIN, 27.09.1996:25) novinarka Anđelković anketirala je polaznike i upravu škola “Galindo”, RU “Božidar Adžija” i Instituta za strane jezike i došla do sledećih podataka: većina polaznika bila su deca srednje klase i radnika, a engleski jezik birali su ne zbog “pomodarstva” već zbog “svesti i roditelja i dece da je engleski trenutno jezik planete”. Značajno je i sledeće zapažanje: “Od 1991. godine roditelji su ohrabivali decu da uče jezik da bi ih prebacili na školovanje u inostranstvo. Naglo je porastao broj slušalaca 16-18 godina” primećeno je u Institutu za strane jezike u Jovanovoj.

Kada je u pitanju koncept engleskog jezika kao *lingua franca*, srpska srednjoškolska učionica već je odveć “višekulturna i višejezična”, tvrdi Đorđević (2009:19). Autorka veruje da učionice u Srbiji nisu jednojezične i jednokulturne iako se nastava engleskog planira i izvodi kao da jesu. Sa jedne strane, učenici kojima je maternji jezik srpski, nemaju isto kulturno poreklo, sa druge strane, ima i učenika čiji maternji jezik nije srpski već neki od jezika manjina pa se oni u okruženju u kome se engleski jezik uči kao strani, zapravo susreću sa trećim ili četvrtim jezikom. Ovi učenici svakodnevno se susreću sa više kultura, slično, svaki učenik upotrebom engleskog

jezika kao *lingua franca* obogaćuje jezičku učionicu svojim jezičkim i kulturnim poreklom. Iako engleski jezik još uvek zvanično ima status *stranog* jezika u Srbiji, u većim gradskim sredinama, u sferama poslovnog i kulturnog života, približava se statusu operativnog drugog jezika tj. "odomaćenog stranog jezika", kako ga definiše Prčić (2003) ili "dodatnog jezika" (Bugarski 2004), što predstavlja rezultat, između ostalog, i intenzivnog širenja nastave engleskog jezika u školskom sistemu na svim obrazovnim nivoima u drugoj polovini 20. veka. Očito je da engleski jezik nesumljivo zaslužuje status prvog obaveznog stranog jezika u obaveznom srpskom školskom sistemu s obzirom da predstavlja jezik globalne komunikacije. Ova potreba postaje utoliko izraženija ako se ima u vidu da u uslovima postojećeg i budućeg tehnološkog razvoja nastava engleskog jezika kao stranog ima značajan zadatak, da omogući informatičku pismenost budućih generacija.

Konačno, cilj našeg istraživanja upravo je da doprinese poboljšanju nastavne prakse u oblasti metodike engleskog jezika kao stranog u cilju osavremenjivanja celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U prethodnim poglavljima predstavljena su teorijska razmatranja, dosadašnja istraživanja u oblasti istraživanog koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* i mogućnosti njegove primene u okviru savremene nastave engleskog jezika kao stranog. U ovom poglavlju biće objašnjeni i opisani metodi, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka, način analize i predstavljeni rezultati.

6.1. METODOLOŠKI POSTUPCI PRIMENJENI U ISTRAŽIVANJU

U ovom istraživanju primenjena je deskriptivna metoda. Ona se oslanja na empirijske (iskustvene) činjenice koje postoje i koje se uzimaju u obzir pri istraživanju (Bandur i Potkonjak, 1999). Kao takva, ova metoda namenjena je istraživanju opšte vaspitno-obrazovne prakse i u stranom jeziku. Prednost deskriptivne metode je u tome što se njome mogu obuhvatiti reprezentativni uzorci i što se prikupljene činjenice mogu relativno lako obraditi. Zbog prednosti koje deskriptivna metoda nudi, autorka se odlučila baš za nju u sprovedenom istraživanju.

Svrha kvantitativnog istraživanja je generalizacija i predviđanje na osnovu dobijenih numeričkih podataka, pa je stoga neophodno uključiti dovoljno veliki uzorak, navodi Meki (McKay 2006). Kako smo imali relativno veliki uzorak mogla je biti primenjena analitičko-deskriptivna metoda. U kvalitativnom istraživanju bile su primenjene tehnike: upitnik, intervju, i opservacija časova engleskog, kojima je utvrđeno da srednjoškolci imaju pretežno pozitivna mišljenja o upotrebama engleskog jezika u okviru nastavnog i nenastavnog okruženja.

Zbog sve veće zastupljenosti kvantitativnih metoda, s pravom može se postaviti pitanje zbog čega se u sociolingvistici sve više koriste pomenute tehnike istraživanja. Najpre, jedna od osnovih karakteristika kvantitativnih sociolingvističkih istraživanja je da se ona obavljaju u skladu sa metodološkim postulatima prirodnih i tehničkih nauka, odnosno da se insistira na pouzdanosti i objektivnosti podataka i zaključaka. Kako profesor i učenik čine dve jednako bitne poluge koje stoje u osnovi upravljanja razvojnim promenama u srednjoškolskom nastavnom

procesu, ispitivanje i utvrđivanje mišljenja učenika i profesora prema karakteristikama nastave engleskog jezika kao *lingua franca* direktno je u funkciji pomenutog istraživačkog cilja, što će biti prikazano u poglavlju koji se odnosi na projektovanje principa ili predloga za redefinisane nastave engleskog jezika kao stranog. Međutim, iako se u ovakvom načinu istraživanja insistira na jasno utvrđenim varijablama (pol, geografski region, razred, tip škole), ne zalazi se ipak u dubinsku analizu odnosa jezika i društva, i zato je potrebna kombinacija više metoda, kvantitativnih i kvalitativnih, što je i bio slučaj u ovom istraživanju. Dakle, kvantitativnom metodom nije se moglo doći do celovitijih odgovora na složenija pitanja o tome sve većem uticaju društvenih faktora na usvajanje i upotrebu engleskog jezika kao stranog.

Dakle, u okviru predmeta ovog rada, ispituju se mogućnosti primene relativno novog koncepta u nastavi engleskog kao stranog jezika, te je autorka bila prinuđena da u radu koristi kvantitativne i kvalitativne metodološke postupke kako bi u procesu triangulacije odgovorila kompleksnim ciljevima istraživanja. Ukratko, ključni razlog zbog kojeg se pristupilo kombinovanju kvantitativne i kvalitativne metode je sve češći stav u metodološkoj literaturi da kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda daje optimalne rezultate, pri čemu se ove dve paradigme pre posmatraju kao komplementarne nego kao suprotne. Krajnji cilj ovakvog pristupa nije potvrđivanje kvalitativnih podataka kvantitativnim već jasnije sagledavanje predmeta istraživanja, kako tvrdi više autora (Larsen-Freeman and Long 1991, Mackey and Gass 2005). Možemo da kažemo da je u radu primenjen sekvencijalan način kombinovanja, objašnjava Kresvel (Creswell 2003), što znači da je posle prikupljanja podataka kvantitativnim metodama, sledilo prikupljanje kvalitativnim, koje su korišćene u detaljnijem ispitivanju rezultata. Prikupljanje podataka primenom različitih metoda i tehnika zahteva, takođe, posebnu pažnju i veštine istraživača, kao jednog od glavnih instrumenata istraživanja. Ukoliko istraživač, da bi dobio što validnije podatke, kombinuje kvantitativne i kvalitativne metode i njegova uloga je od većeg značaja u celokupnom procesu istraživanja (Lincoln i Guba, 1985).

6.1.1. Upitnik

Litoseliti navodi da se upitnik kao instrument u procesu istraživanja, najčešće koristi radi saznavanja mišljenja, stavova i percepcija ispitanika o određenim pojavama (Litosseliti 2010: 60). Jedna od glavnih prednosti upitnika nad drugim instrumentima jeste što se njime može

prikupiti dosta podataka koji se relativno lako mogu obraditi (ibid.). Upitnici mogu sadržati pitanja otvorenog tipa, pitanja alternativnog izbora (da/ne), kao i pitanja sa više ponuđenih odgovora koja se odnose na stav ispitanika (npr. Likertova skala, engl. *Likert Scale*). Postoje različita mišljenja o tome koja je forma testova bolja: da li sa pitanjima otvorenog tipa, koja dozvoljavaju ispitaniku da nesmetano iskaže lično mišljenje, ili zatvorenog tipa, koja ispitaniku nude odgovore od kojih on treba samo da odabere pravi (ibid.). Dok se odgovori na pitanja zatvorenog tipa mogu relativno lako analizirati, mnogo korisnije informacije mogu se dobiti odgovorima na pitanja otvorenog tipa, smatra Nunan (Nunan, 1992). Upravo zbog toga, autorka ovaj upitnik, koji pretežno sadrži pitanja sa Likertovom skalom i samim tim ne nudi veću slobodu u davanju odgovora, kombinuje sa drugim instrumentima istraživanja (oni će biti predstavljeni u narednom odeljku). Pošto je uži predmet istraživanja bio utvrđivanje sociolingvističkih aspekata profila učenika i profesora kroz proučavanje njihovih stavova o konceptu engleskog jezika kao *lingua franca*, anketa je poslužila kao validan instrument za prikupljanje podataka.

Kao što je u prethodnom odeljku pomenuto, ukupno (N=735) učenika prvog i drugog razreda različitih obrazovnih profila (opšti i društveno-jezički smer gimnazije i srednjih stručnih škola) iz Novog Kneževca, Šapca, Beograda, Ivanjice, Bora i Kruševca tokom drugog polugodišta 2013. godine popunilo je anketni upitnik. Ovaj upitnik za učenike sačinjavalo je ukupno jedanaest pitanja. Kada su profesori engleskog jezika u pitanju, ukupno (N=33) profesora/ki engleskog jezika iz pomenutih škola i gradova popunilo je anketu koju je sačinjavalo ukupno osam pitanja. U ispitivanju stavova učenika i profesora o nadolazećim promenama u učenju engleskog jezika kao stranog, sledeće komponente bile su naročito analizirane: a) *kognitivne*, kao niz uverenja i mišljenja o mogućnostima primene različitih aspekata engleskog jezika kao *lingua franca* u obrazovnoj praksi, b) *afektivne*, kao stepen zadovoljstva odnosno nezadovoljstva određenim pojavama u obrazovanju, i c) *konativne*, kao lična spremnost profesora na različite oblike angažovanja u pravcu moguće realizacije opisanih promena. Posmatrane su posebne karakteristike profesora i učenika i to prema sledećim kriterijumima: škole različitih obrazovnih profila (opšti i društveno-jezički smer gimnazije i srednje stručna škola), regionalna pripadnost (vodilo se računa o ujednačenoj pokrivenosti celokupne teritorije Srbije), razred (prvi i drugi), i pol učenika i profesora.

Zbog određenih nedostataka upitnika kao što su na primer ograničeni odgovori, postojala je bojazan da dobijeni odgovori mogu biti nekompletni. Zato je odlučeno da se anketni upitnik kombinuje sa dodatnim instrumentima koji se mogu kvalitativno analizirati kao što su opservacija časova engleskog jezika i intervju.

6.1.2. Opservacija časova engleskog jezika

Poseta časovima i njihova opservacija služi kao dragocen uvid u praktične kompetencije profesora, pogotovo starijih i iskusnijih kolega. Ovaj vid stručno-metodičkog usavršavanja značajno je prisutan u institucionalizovanim formama rada sa mlađim kolegama i zbog svoje praktične primenljivosti. Pored toga što posmatranje časova pruža podršku najviše profesorima početnicima, posmatranje časova koristi se i kao sredstvo sakupljanja podataka i kao analitički instrument, objašnjava Duranti (Duranti 1997). U ovom istraživanju, podaci dobijeni upotrebom ovog instrumenta korišćeni su radi izrade novih istraživačkih pitanja i potvrde postavljenih hipoteza. Takođe, dobijeni podaci upotrebljeni su za izradu pitanja za intervju sa učenicima i profesorima.

U cilju izrade disertacije, posmatrano je ukupno deset časova engleskog jezika tokom školske 2012/13. godine u istoj srednjoj školi, u Vojnoj gimnaziji u Beogradu, u kojoj je i autorka bila angažovana.

6.1.3. Intervju

Postavljajući pitanja usmeno, istraživač je nastojao da razgovor sa ispitanicima vodi ka unapred postavljenom cilju—dolaženju do podataka i činjenica bitnih za problem istraživanja, objašnjavaju Meki i Gas (Mackey and Gass 2005).

Postoje tri tipa intervjuja: (1) nestrukturisasi (eng. *unstructured*), u kome istraživač postavlja pitanja otvorenog tipa i time daje dosta slobode ispitaniku da sam usmerava dalji tok ispitivanja, kako sugeriše Nunan (Nunan 1992:149), (2) polustrukturisasi (eng. *semi-structured*), koji se koristi kada istraživač ima generalnu ideju u kom pravcu želi da vodi intervju, šta otprilike želi da postigne i sazna, ali ne nudi ispitaniku unapred pripremljena pitanja (ibid.) i (3)

strukturisani (eng. *structured*), koji je, zapravo, najformalniji tip intervjua, u toku kojeg istraživač ima unapred pripremljena pitanja, koja postavlja svim učesnicima prema unapred utvrđenom redosledu (ibid.). Prednosti strukturisanog intervjua su, prema Patonovom uverenju (Patton 2002: 346) sledeće: 1) ista pitanja, sa istim redosledom mogu se postaviti svim učesnicima istraživanja, 2) intervju je usredsređen na problem istraživanja, pa se štedi vreme ispitanika koji učestvuje u istraživanju, 3) analiza ovakvog intervjua prilično je laka jer se tačno zna koji odgovor je usledio nakon kog pitanja.

U svrhu disertacije, autorka je obavila polustrukturisani intervju sa ukupno deset učenika iz Vojne gimnazije u Beogradu.

6.2. ANALIZA I TUMAČENJE PODATAKA

Za prikupljanje podatka primenjuju se različite metode, tehnike i instrumenti u skladu sa ciljem i zadacima istraživanja. Prikupljeni podaci predstavljaju skupove informacija u vidu brojeva, reči, slika, audio i video-zapisa, koje istraživač interpretira (Rasinger 2010). Numerički podaci se uglavnom interpretiraju kvantitativnom analizom (ibid.: 10–11). Kvalitativni podaci mogu da se analiziraju analizom sadržaja (eng. *content analysis*), čiji je cilj da se dođe do objektivno postojećih činjenica u vezi sa problemom istraživanja kroz detaljnu analizu pisanih, audio-vizuelnih ili informatičko-računarskih dokumenata, kao što ističe Paton (Patton 2002). Analiziraju se citati, čitavi pasusi, javne publikacije, izveštaji, lični dnevnici ili odgovori na pitanja otvorenog tipa koji su dobijeni sprovođenjem anketnog upitnika ili intervjuom radi dolaženja do određenih obrazaca i konceptualnih kategorija koje se javljaju, a koje bi mogle da pruže dublji uvid u pojavu koja se istražuje (ibid.). Ukoliko istraživač za potrebe svog istraživanja koristi više metoda za prikupljanje podataka, onda se takvo istraživanje naziva istraživanje kombinovanim metodama (eng. *mixed methods research*). Istraživanje kombinovanim metodama podrazumeva kombinovanje ili integraciju kvantitativnih i kvalitativnih elemenata istraživanja kako bi se obezbedilo bolje razumevanje fenomena koji se istražuje, i to tako što kvantitativni elementi pružaju osnovu za generalizaciju podataka, a kvalitativni daju detaljnija obrazloženja istraživanog koncepta, smatra Litosseliti (Litosseliti, 2010: 33). Paton veruje da je korišćenje kombinovanih metoda posebno produktivno jer upravo

ovakav pristup može dati celovitiju, potpuniju sliku o problemu koji se istražuje i rezultata koji su dobijeni istraživanjem (Patton, 2002: 248).

Dakle, kvalitativni rezultati (informacije koje se dobiju od ispitanika) mogu se predstaviti sami ili u kombinaciji sa kvantitativnim podacima (veličina, frekvencija). Da bi se obezbedila verodostojnost i validnost prikupljanja podataka, njihove interpretacije i samog zaključka istraživanja, potrebno je preduzeti određene mere. Jedan od načina je da se obezbedi trojstvo elemenata koji bi zajedno omogućili veću pouzdanost prikupljenih podataka i dobijenih zaključaka. Ovakav dizajn istraživanja naziva se *triangulacija* i detaljnije se razmatra u narednom odeljku.

6.2.1. Triangulacija

Grupa autora definiše triangulaciju (eng. *triangulation*) kao „korišćenje različitih metoda istraživanja kako bi se prevazišla ograničenja upotrebe samo jedne tehnike ili jednog metoda“ (Denzin 1989:236, prema Cho i Trent 2006: 323). Matison (Mathison 1989) veruje da triangulacija obezbeđuje validniju i objektivniju sliku realnosti. Sil (Seale 1999: 61), nakon ukazivanja na kritike triangulacije, ističe da ona može povećati verodostojnost istraživanja tako što će obezbediti dodatni način sumiranja i smislenog povezivanja podataka u cilju podrške hipoteza. Majer (Meyer 1991) tvrdi da je triangulacija svrsishodna integracija podataka dobijenih posmatranjem i onih koji su iskazani verbalno. Konačno, Meriam (Merriam 1998) potvrđuje tvrdnje prethodno navedenih autora i ističe da triangulacija zapravo doprinosi verodostojnosti, validnosti i pouzdanosti zaključaka jednog istraživanja.

Denzin (Denzin 1970: 472) izdvaja četiri glavna tipa triangulacije: (1) triangulaciju izvora podataka (eng. *data triangulation*), u kojoj istraživač kombinuje različite izvore pri sakupljanju podataka, npr. intervju, anketu, dnevnik samovrednovanja itd., (2) triangulaciju istraživača (eng. *investigator triangulation*), pri čemu je u proces istraživanja uključeno više od jednog istraživača, (3) triangulaciju teorija (eng. *theoretical triangulation*), koja podrazumeva oslanjanje na više od jedne teorije kako bi se rezultati proverili iz više različitih perspektiva i (4) metodološku triangulaciju (eng. *methodological triangulation*), koja predstavlja upotrebu različitih metodoloških postavki u procesu istraživanja. Dakle, upotreba različitih tipova

triangulacija može doprineti boljem razumevanju pojave koja se istražuje, posebno ako je reč o različitim učenicima/studentima koji imaju različite potrebe, interesovanja, probleme i postignuća u učenju (Dörnyei 2007).

U skladu sa prethodno rečenim, istraživanje u sklopu ove disertacije bazirano je na četiri izvora podataka. Ovako isplanirano istraživanje, koje se oslanja na četiri izvora podataka, trebalo bi da omogući prikupljanje što preciznijih podataka o pojavi koja se istražuje, a time i pouzdanost i validnost celokupne metodologije koja je primenjena, što su pojmovi koji će biti objašnjeni u narednom odeljku.

6.3. VALIDNOST I POUZDANOST ODABRANIH METODOLOŠKIH POSTUPAKA

Kritike koje se najčešće upućuju kvalitativnim istraživanjima iz perspektive pozitivističke i postpozitivističke metodologije odnose se na odsustvo generalizacija i objektivnih kriterijuma za verifikaciju naučnih teorija, pojašnjava Ševkušić (2006). Prema ovakvim shvatanjima, projekti istraživanja koje izvode kvalitativni istraživači prožeti su subjektivizmom i metateorijama, pa ih zato često nazivaju pilot-istraživanjima i kritikuju kao sasvim lična ili istraživanja puna predrasuda (ibid.). Međutim, kvalitativna istraživanja posebno naglašavaju humanistički pristup, u kojem je veoma bitna veza istraživača sa čovekom koji je predmet interesovanja, a manje sa naukom i njenim postulatima. Otvorenost kvalitativnog istraživača prema predmetu istraživanja podrazumeva da i on sam poseduje i razvija senzibilitet za neočekivane i sporedne efekte, jer ako se ukaže potreba za promenom nacrt istraživanja, to nužno dovodi do rekonstrukcije inicijalne teorije. Upravo se u tom procesu praćenja i sprovođenja istraživanja ogleda velika uloga čoveka kao instrumenta istraživanja.

Istraživački instrumenti predstavljaju izuzetno značajan „alat” jer od njih zavisi kakve će se činjenice sakupiti i na kakvim će se činjenicama jedno istraživanje zasnivati. Potrebno je da instrumenti istraživanja omoguće prikupljanje što preciznijih podataka o pojavi koja se istražuje, navode Meki i Gas (Mackey, Gass 2005). Za potrebe ove disertacije potrebno je osvrnuti se na validnost i pouzdanost metodologije istraživanja koje je autorka sprovela, tj. instrumenata koji su korišćeni u ovu svrhu. Validnost i pouzdanost instrumenata procenjuje se u odnosu na konkretno istraživanje i u odnosu na ciljeve i zadatke koji se primenom datog instrumenta žele ostvariti. U razmatranju validnosti instrumenta i onoga što on meri, ne treba izgubiti iz vida razliku između

kvantitativnih i kvalitativnih merenja. U prvom slučaju validnost kvantitativne metode zavisi od pravilnog konstruisanja instrumenta istraživanja koji bi trebalo da meri baš to što smo predvideli, a u drugom slučaju validnost sprovođenja kvalitativne metode zavisi samo od istraživača, od njegove veštine, njegovih sposobnosti i trenutnih prilika u njegovom privatnom životu, zaključuje Paton (Patton 2002).

Treba uzeti u obzir da je kvalitativno istraživanje specifično po tome što se neke pojedinosti ne mogu unapred isplanirati. Međutim, ipak postoje elementi o kojima treba unapred promisliti, a to su: određivanje cilja istraživanja, određivanje teorijskih postavki koje bi podržale istraživanje, određivanje gde i od koga će se podaci prikupiti, određivanje narednih faza istraživanja, određivanje instrumenata i tehnika istraživanja, planiranje prikupljanja podataka i njihovo beleženje, planiranje analize podataka, planiranje logistike, kao i određivanje pouzdanosti dobijenih rezultata (Lincoln i Guba 1985). U procesu planiranja nekog istraživanja istraživač ima značajnu ulogu. On sam treba da predvidi i organizuje sopstveno učešće u istraživanju, kao jedan od instrumenata istraživanja.

Na nepoznatom terenu istraživanja istraživač ne zna šta će otkriti, pa se zbog toga oslanja na neke od tehnika istraživanja: intervju, posmatranje, analizu sadržaja, kao i na neke neverbalne elemente. Najčešće se započinje intervjuom jer nema dovoljno podataka kako bi se isplaniralo posmatranje ili identifikovali drugi izvori. Beleženje podataka treba da bude verodostojno, a najviše verodostojnosti pružaju audio i video-zapis. Beleške pružaju manje verodostojnosti. Ipak, Linkoln i Guba (ibid.) navode neke prednosti vođenja beležaka nad drugim sredstvima prikupljanja podataka, i time opravdavaju davanje prednosti beleškama u odnosu na audio ili video-zapis. Prvo, beleške nisu zastrašujuće za ispitanika kao video-zapis. Drugo, beleženje primorava istraživača da bude koncentrisan i na oprezu tokom ispitivanja. Treće, beleške ne mogu da podlegnu problemima koje mogu da imaju tehničke stvari, tj. ne mogu da se pokvare ili da nestane audio ili video-trake. Četvrto, beleške omogućavaju da se istraživač vrati na neki prethodno izrečeni stav, mišljenje/zapažanje koji želi da iskoristi ili da podseti ispitanika na to. Konačno, beleške omogućavaju da i sam istraživač zabeleži neka svoja zapažanja ili misli u vezi sa problemom istraživanja do kojih je došao u toku intervjuisanja ispitanika.

Dakle, fokus kvalitativnog istraživanja treba uvek prilagoditi novim situacijama koje se jave, zbog čega proces istraživanja zadobija attribute pregledanja, ponovne upotrebe i promene podataka. Sve to ukazuje na jedan kontinuiran i promenljiv proces koji ima svoj smisao samo

ako je čovek kao instrument istraživanja prisutan i prati date promene. U protivnom, evidentiranje značajnih momenata za razumevanje problema istraživanja bi izostalo.

Linkoln i Guba (Lincoln i Guba 1985) smatraju da istraživač, posebno onaj koji nema iskustva u oblasti istraživanja, treba da bude dobro pripremljen od samog početka planiranja do analize konačnih rezultata. Kao posebnu prednost kvalitativnih istraživanja Linkoln i Guba (ibid.) ističu da je upravo čovek kao glavni instrument istraživanja instrument koji direktno doprinosi kvalitetu i značaju ovakvih istraživanja. Dalje, ovi autori navode sledeće argumente kojima pokazuju validnost čoveka kao instrumenta istraživanja: 1) za kvalitativnog istraživača teorija proističe iz istraživanja, a u skladu sa tim i metode i tehnike istraživanja, 2) čovek ima tu sposobnost da čak i kada se unapred odredi problem/fenomen istraživanja, može kasnije da promeni svoj fokus u istraživanju usled novonastalih činjenica.

S druge strane, moglo bi se istaći da metode i tehnike kvalitativnog istraživača nisu „objektivne“ nego „subjektivne“, jer je glavni instrument ljudsko biće koje sprovodi istraživanje, a koje poseduje osećanja, stavove i predrasude. Međutim, upravo ljudski kvaliteti kao što su saradnja sa okolinom i ispitanicima, sposobnost posmatranja, uviđanja i donošenja zaključaka glavne su vrline istraživača koji induktivnim putem dolazi do novih istina o predmetu istraživanja (ibid.). Na taj način, istraživač daje veliki doprinos u rešavanju praktičnih problema zbog kojih je i započeo istraživanje. Treba reći i to da čovek nije jedini instrument u procesu kvalitativnog istraživanja. Triangulacijom, o čemu je već bilo reči u prethodnom odeljku, istraživač obezbeđuje potrebne elemente i dokaze koji treba da omoguće što veću pouzdanost prikupljenih podataka, a zatim i dobijenih zaključaka, pa se time umanjuje subjektivnost, a povećava objektivnost procesa istraživanja, ističu Linkoln i Guba (Lincoln i Guba, 1985).

6.4. ODABIR UZORKA

Većina empirijskih istraživanja sprovodi se na uzorku (engl. *sample*) koji se definiše kao „deo populacije ili podskup osnovnog skupa“ (Bandur, Potkonjak 1999: 212). Uzorak se, prema mišljenju Besta i Kana (Best, Kahn 1998: 340), može definisati i kao manja grupa određene populacije. Na osnovu istraživanja obavljenog na uzorku može se sa određenom verovatnoćom izvesti neki zaključak o celini, tj. populaciji iz koje je uzorak uzet (Bandur, Potkonjak 1999:

212). Kada je u pitanju zaključivanje i generalizovanje na osnovu veličine nekog uzorka, Lincoln i Guba (Lincoln, Guba 1985: 224) smatraju da validnost uzorka ne zavisi od velikog broja ispitanika, nego od kvaliteta podataka dobijenih ispitivanjem. Uzorkovanje ili uzimanje uzoraka istraživanja (engl. *sampling*) iz populacije veoma je složen, osetljiv i odgovoran posao svakog istraživača. Best i Kan uzorkovanje definišu kao svrsishodno biranje manje grupe populacije koja svojim osobinama može da predstavlja širu populaciju određene kategorije (Best, Kahn 1998: 340). Best i Kan dalje navode da s obzirom na način biranja uzorka, „moguće je razlikovati verovatnosne (uzorci koji se zasnivaju na teoriji verovatnoće) i neverovatnosne (uzorci koji se ne zasnivaju na teoriji verovatnoće)“ uzorke (Best i Kahn 1998: 212). Za potrebe ove disertacije, autorka je odabrala uzorak koji se ne zasniva na teoriji verovatnoće. Iz ove grupe neverovatnosnih uzoraka autorka se odlučila za namerni prigodni uzorak. Ovaj uzorak istraživač namerno bira jer prema njegovom uverenju najviše doprinosi celishodnijem sprovođenju preduzetog istraživanja. Uži uzorak već ispitane populacije koji je autorka odabrala za kvalitativni deo istraživanja ujedno je i prigodni uzorak, jer je sačinjen od jedinica populacije koje su istraživaču bile najviše na raspolaganju (učenici Vojne gimnazije u Beogradu). Na ovaj način, za potrebe kvalitativnog istraživanja, autorka je odabrala uži, prigodni uzorak, čime je postignuta veća ekonomičnost, a organizacioni problemi su eliminisani. Kako je cilj ovog istraživanja bio da se ispituju mogućnosti primene koncepta engleskog jezika kao *lingue france* u nastavi, autorka nije mogla da dobije samo kvantitativne podatke, već je za objašnjenje predmeta istraživanja koristila dobijene podatke iz nekoliko izvora. Razlog za to je što se određeni problemi u vezi sa primenom istraživanog sociolingvističkog fenomena u savremenoj nastavi engleskog jezika kao stranog ponekad veoma teško mogu identifikovati. Neka pitanja tiču se mišljenja i motivacije učenika koji uče engleski jezik kao strani, kao i profesora koji ga predaju. Samo istraživanje zato je koncipirano tako da se može pružiti podatke iz nekoliko različitih izvora.

6.4.1. OPIS UZORKA

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju činilo je 735 učenika različitih srednjih škola (N=735), uzrasta od 16 do 17 godina, oba pola (M=305, Ž=430) i 33 profesora engleskog jezika (N=33, M=3, Ž=30). Kategorije koje čine uzorak su:

1) srednjoškolski učenici prvog i drugog razreda različitih smerova gimnazije i srednjih stručnih škola, sa nekoliko potkategorija:

- a) učenici društveno-jezičkog smera gimnazije (N=272),
- b) učenici opšteg smera gimnazije (N=215),
- c) učenici srednjih stručnih škola (N=248),

Ovim istraživanjem obuhvaćene su sledeće *zavisne varijable*: sociokulturni elementi učenja engleskog jezika kao stranog, funkcionalna upotreba engleskog jezika, okruženje u kojem se uči engleski jezik i teškoće u učenju engleskog jezika.

Nezavisne varijable su pol, tip škole, razred i grad.

Upitnik za ispitanike sastojao se od ukupno osam pitanja i trebalo je da utvrdi sledeće:

- opšte podatke o učenicima (pol, tip škole, razred, grad)
- kako učenici procenjuju i percipiraju svoje sopstveno znanje engleskog jezika,
- kakvo je iskustvo učenika u učenju engleskog jezika kao stranog i koliko pažnje posvećuju razmišljanju o učenju pomenutog jezika, svojim komunikativnim i funkcionalnim sposobnostima na engleskom jeziku kao stranom u određenoj situaciji, o tome da nekada mogu veoma dobro, a da u određenim uslovima nisu u stanju da komuniciraju, koje se greške najčešće javljaju, koje su im gramatičke oblasti teške za razumevanje, na koji način mogu da vežbaju i unaprede svoje znanje na redovnim časovima engleskog jezika kao i samostalno,
- primerci svih upitnika nalaze se u dodacima na kraju teksta,

2) profesori engleskog jezika (N=33, M=3, Ž=30),

Upadljivo je da su postojala izvesna ograničenja po pitanju polnih razlika s obzirom da ispitanice ženskog pola preovlađuju.⁵²

⁵² Ovi podaci idu u prilog tradicijom uslovljenom opredeljivanju za učiteljsku i vaspitačku profesiju, i dokazuju da veći broj devojaka bira učiteljski ili vaspitački poziv. Opisano stanje ne odudara od trendova biranja ove profesije i u drugim zemljama. Npr. Botičini i Ekstejn navode da u Sjedinjenim Američkim Državama 75% žena obavlja učiteljski posao (Botticini i Eckstein 2006: 9). Vajli se nadovezuje da u evropskim zemljama feminizacija učiteljske profesije u drugoj polovini 20. veka ima izuzetan zamah. Naime, već je u osamdesetim godinama 20. veka u osnovnim školama bilo zaposleno više od 50% žena (Wylie, 2000:2).

Ispitanici su poticali iz različitih gradova, Novog Kneževca, Šapca, Beograda, Ivanjice, Bora i Kruševca jer smo se trudili da imamo ravnomernu teritorijalnu raspodelu. Kao što se vidi iz priloženog, što se tiče geografskog kriterijuma, uzorak nije ograničen samo na centralnu Srbiju.

Razlozi za odabir ovakvog uzorka su sledeći:

- 1) Da bi se utvrdilo da li postoje razlike u odgovorima učenika iz različitih srednjih škola, obavljeno istraživanje obuhvatilo je učenike iz tri obrazovno-vaspitna profila srednjih škola, opšte gimnazije, gimnazije društveno-jezičkog smera i srednjih stručnih škola. Učenici društveno-jezičkog smera selektovani su kao ispitanici koji su se upravo opredelili za izučavanje engleskog jezika kao svoju buduću struku. Sa druge strane, srednje stručne škole su uključene zbog profesionalne opredeljenosti nekih učenika za razvoj praktičnih veština i odabir budućih profesija. Ponajviše, pomenute različite kategorije razlikuju se u voljnoj opredeljenosti učenika da izučavaju engleski jezik kao strani. Stoga se i pretpostavlja da postoje razlike u stepenu motivisanosti kod ovih ispitanika u procesu izučavanja engleskog jezika kao stranog.
- 2) Razlika u uzrastu veoma je mala, jer se radi o ispitanicima prvog i drugog razreda,
- 3) Verujemo da su učenici prvog i drugog razreda gimnazije najrepresentativniji predstavnici srednjoškolske populacije jer treba imati na umu da se u toku prvog razreda srednje škole učenici pretežno prilagođavaju novoj sredini i obrazovnim zahtevima, te je stoga za potrebe istraživanja korisno ispitati da li postoje određene razlike u mišljenjima učenika prvog i drugog razreda.

Kad je pak Srbija u pitanju, feminizacija učiteljske profesije, u naročitoj je porastu u drugoj polovini 20.veka, i odvijala se paralelno sa društvenim promenama emancipatorskog karaktera, lakšim pristupom obrazovanju i izlaskom žena u javnu sferu, odnosno većim učestvovanjem žena u ekonomskom životu (Tomić, Spasić 2010:103). Zato je devedesetih godina u osnovnim školama u Srbiji zabeleženo je da je oko 70% žena zaposleno na poslovima učiteljice. Masovno opredeljivanje za učiteljsku profesiju podupire i činjenica da se na osnovu patrijarhalnih stereotipa kroz sistem obrazovanja ženama nameće tradicionalni put profesionalnog usmerenja (Spasić 2009: 554). Dakle, veće interesovanje za pedagoške i učiteljske fakultete i dalje preovladava kod devojaka, što znači da uzorak u ovom istraživanju ukazuje na stvarno stanje stvari.

6.4.1.1. Eksterni faktori

Uzrast je jedan od važnih eksternih faktora koji utiče na proces učenja stranog jezika. Treba napomenuti da su svi srednjoškolci u vreme sprovođenja istraživanja pohađali prvi i drugi razred različitih obrazovnih profila (opštih i društveno-jezičkih profila gimnazija i različitih profila srednjih stručnih škola (medicinske i tehničke) u Novom Kneževcu, Šapcu, Beogradu, Ivanjici, Boru i Kruševcu) i da su imali u proseku oko 16 godina. Učenici nisu pravili veće pauze posle završetka osnovne škole, tj. odmah su nastavili srednjoškolsko obrazovanje. Prema Hipotezi o kritičnom periodu u usvajanju jezika (*Critical Period Hypothesis*), ovaj podatak ukazuje na to da bi svi učenici trebalo da budu u istoj starosnoj grupi u pogledu sticanja znanja, jezičkih veština i posebno u oblasti razvijanja komunikacionih sposobnosti (Singleton i Lengyel 1995: 2). Kada je u pitanju dužina učenja stranog jezika, pretpostavka je da učenici koji su počeli da izučavaju engleski jezik u ranijim uzrastima imaju pozitivnije mišljenje. I neka druga istraživanja potvrđuju da mlađi uzrasti generalno bolje usvajaju drugi jezik kada su ranije izloženi jeziku, navode Gas i Selinker (Gass, Selinker 2008:405-16).

Drugi eksterni faktor je pol učenika. Od ukupno 735 učenika, istraživanje je obuhvatilo 430 ispitanica ženskog pola, što procentualno iznosi 58.5%. Broj ispitanika muškog pola bio je 305, što procentualno iznosi 41.5%.

Za prikazivanje rezultata istraživanja primeniće se osnovni oblici statističke analize podataka, kao što su distribucija učestalosti (distribucija frekvencija), validni procenat i kumulativni procenat kao i utvrđivanje povezanosti varijabli (hi-kvadrat test), a statistički podaci će se prikazati tabelarno i grafički. Tabelarni prikaz ovih podataka predstavljen je u Tabeli 1.

Tabela 1: *Polna struktura učenika*

Pol učenika	F (frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Dečaci	305	41.5	41.5	41.5
Devojčice	430	58.5	58.5	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Sledeći eksterni faktor predstavlja tip škole koji su učenici pohađali u Novom Kneževcu, Šapcu, Beogradu, Ivanjici, Boru i Kruševcu, i nadovezuje se na prethodno pomenuti uzrast učenika jer se njime utvrđuje istorija učenja engleskog jezika kao stranog. Istorija učenja obuhvata samu strukturu časova, koliko su učenici u kontaktu sa engleskim jezikom na nedeljnom i godišnjem planu, zatim uzrast kada su počeli da ga uče, kao i da li su imali prilike da ga uče izvan nastavnog okruženja, na primer, u privatnim školama jezika ili privatnim časovima. Što se tiče nedeljne strukture, svi ispitani učenici su na nedeljnom nivou imali po dva ili po jedan čas nedeljno. Raspodela učenika prema tipovima škola prikazana je u tabeli 2.

Tabela 2: *Raspodela učenika prema tipu škole*

Tip škole	F (frekvencija)	% (procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Opšta gimnazija	215	29.3	29.3	29.3
Srednja stručna	248	33.7	33.7	63.0
Društveno - jezički smer	272	37.0	37.0	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Zabeleženo je da je 215 učenika pohađalo opštu gimnaziju, što procentualno iznosi 29.3%. Pored toga, nešto veći broj učenika evidentiran je iz društveno-jezičkog profila gimnazija, 272 učenika što procentualno iznosi 37%. Sa druge strane, iz srednjih stručnih škola testirano je 248 učenika, odnosno 33.7%. Važno je utvrditi tačan broj učenika iz određenih škola jer se one razlikuju u nivou ambicije i posvećenosti učenika da uče engleski jezik kao strani (učenici društveno-jezičkog smera imaju više volje da uče engleski jezik). Konačno, ne očekuju se isti ishodi učenja na različitim smerovima.

Kriterijum prema tipu škole podupire nalaze prema kriterijumu pola s obzirom da je dominantan broj učenika iz društveno-jezičkog usmerenja, što predstavlja u startu ograničenja po pitanju eventualnih razlika prema polnom kriterijumu.

Kada je u pitanju broj učenika iz različitih razreda, na osnovu podataka iz Tabele 3, najviše je učenika drugog razreda (N=442), što procentualno iznosi 60.1%, dok je broj prvaka N=293 odnosno 39.9%, (v.Tabelu 3).

Tabela 3: *Raspodela učenika prema razredima*

Razred	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Prvi	293	39.9	39.9	39.9
Drugi	442	60.1	60.1	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Nadalje, iako je vođeno računa da broj učenika bude ravnomerno raspoređen, na osnovu iznetih podataka u Tabeli 4, utvrđeno je da je najviše učenika iz Kruševca (N=189), odnosno 25.7%, dok je najmanje učenika testirano u Novom Kneževcu (N=56), odnosno 7.6%, kao što je u Tabeli 4.

Tabela 4: *Raspodela učenika prema gradovima*

	F (frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Beograd	160	21.8	21.8	21.8
Kruševac	189	25.7	25.7	47.5
Bor	163	22.2	22.2	69.7
Ivanjica	79	10.7	10.7	80.4
Šabac	88	12.0	12.0	92.4
Novi Kneževac	56	7.6	7.6	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Od učenika je traženo da popune upitnik kako bi se stekao detaljniji uvid o tome kako posmatraju, doživljavaju i svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik kao strani za ostvarenje svojih potreba. Budući da je cilj upitnika bio da utvrdi opšte mišljenje učenika o jeziku koji uče od osnovne škole, u svrhu realizacije ovog cilja korišćena je petostepena skala Likertovog tipa čije su se vrednosti kretale od 1 (*U potpunosti se ne slažem*), do 5 (*U potpunosti se slažem*). Postavljene tvrdnje mahom su uključivale praktični značaj poznavanja engleskog jezika kao stranog (*Važno ti je da sagovorniku preneseš poruku, važno ti je da putem engleskog jezika saznaš što više o različitim kulturama, vodiš računa da sve što izgovoriš bude gramatički tačno, važno ti je da se pre svega zabaviš*).

Prilikom sastavljanja anketnih pitanja, vodilo se posebno računa da budu kratka, jasna i nedvosmisleno fomulisana kako bi učenicima bila što razumljivija. Planirano je da se ukoliko ipak dođe do određenih nejasnoća, učenicima i usmenim putem objasne ciljevi i zadaci istraživanja i eventualno pruže potrebna dodatna objašnjenja u vezi sa izborom ponuđenih odgovora. Na ovaj način bilo je obezbeđeno da se dobiju validni i potpuni podaci koji su na objektivnan način obrađeni i potom analizirani.

Cilj pitanja u upitniku bio je da pokažu koliko učenici razmišljaju o procesu sopstvenog učenja engleskog jezika kao stranog. Između ostalog, učenici su bili podstaknuti da razmisle o posebnim načinima svakodnevne upotrebe engleskog jezika. Odgovori na određena pitanja potvrdili su da je učenicima ključni cilj da ostvare uspešnu komunikaciju sa svim govornicima u svom neposrednom okruženju, nastavnom ili nenastavnom. Navodili su značajne probleme sa usvajanjem određenih gramatičkih jedinica kao što su glagolska vremena i pravilno pisanje reči (ortografija). Uopšteno govoreći, nakon analiziranja odgovora učenika, dobijena je jasnija i potpunija slika o načinima upotrebe engleskog jezika kao stranog, kao i o tome kako oni percipiraju “pravilan” engleski jezik u eri globalizacije.

Naposletku, u procesu ispitivanja mišljenja učenika o učenju engleskog jezika kao stranog i sticanja uvida o tome kako poimaju proces izučavanja engleskog jezika, došlo se do podataka koji će biti predstavljeni u okviru ovog odeljka.

U okviru prvog pitanja ankete, nakon što je učenicima u pisanoj ili usmenoj formi ukratko definisan pojam nivoa kompetencije (A1, A2, B1, B2, C1, C2), zatraženo je da sami odrede kom nivou pripadaju radi utvrđivanja povezanosti jezičke kompetencije učenika i uspešne komunikacije na engleskom jeziku kao stranom. Od ukupnog broja učenika (N=735), zabeleženo

je da najveći broj učenika pripada B2 jezičkom nivou 29.7%, zatim C1 jezičkom nivou 25.6%, i konačno, B1 jezičkom nivou 22.3%, (v.Tabela 5).

Tabela 5: *Nivoi jezičke kompetencije kod učenika*

Jezički nivoi	F (frekvencija)	%(procen ti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
A1	37	5.0	5.0	5.0
A2	63	8.6	8.6	13.6
B1	171	23.3	23.3	36.9
B2	218	29.7	29.7	66.5
C1	188	25.6	25.6	92.1
C2	58	7.9	7.9	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Drugo, treće i četvrto pitanje u sprovedenoj anketi odnosilo se na sociokulturna i lingvistička znanja učenika. U drugom pitanju od učenika je zatraženo da navedu podatke o posetama i boravku u zemljama engleskog govornog područja u cilju uspostavljanja njihove veze u pitanju broj tri⁵³. Konačno, četvrto pitanje odnosilo se na lingvistička znanja, a cilj je bio da konstatuje da li učenici u procesu učenja engleskog jezika teže da dostignu kompetenciju govornika kojima je engleski L1 ili je došlo do određenih promena. Kao što se može uočiti, u pitanjima dolazi do preplitanja dva faktora, čisto lingvističkih i sociolingvističkih znanja. Najzad, dobijeni odgovori pružili su vredna saznanja o sledećem: Da li srednjoškolci još uvek streme da savladaju engleski jezički sistem prema merilima standardne gramatike, i da li je s tim u vezi, i cilj nastave engleskog jezika kao stranog dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski L1?

Kako je u drugom pitanju od učenika zatraženo da naznače broj odlazaka u zemlje engleskog govornog područja, dobijeni odgovori predstavljaju uvod u interkulturalnu dimenziju izučavanja engleskog jezika kao stranog u doba globalizacije. Zabeleženo je da čak 92.8%

⁵³ Bajram (Byram 2000) ukazuje na to da se kroz učenje stranih jezika upoznaju drugačiji kulturni obrasci, istorija, tradicija, i savremeni život drugih naroda, stoga, sociokulturni i interkulturalni aspekt učenja engleskog kao stranog jezika, predstavlja jedan od elemenata opšteg odnosa učenika prema učenju stranog jezika.

srednjoškolca iz Srbije do sada nije imalo prilike da putuje i poseti neku od pomenutih zemalja, što je i nužan uslov za dostizanje interkulturalne kompetencije koju Bajram (Byram 2002) definiše kao veštinu uspostavljanja aktivne interakcije sa govornicima različitih jezika i kultura (v.Tabela 6).

Tabela 6: *Koliko puta ste bili u nekoj od zemalja engleskog govornog područja?*

Broj odlazaka	F(frekvencija)	% (procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Jedan i dva	36	4.9	4.9	4.9
Više od tri puta	17	2.3	2.3	7.2
Nijednom	682	92.8	92.8	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Od učenika je zatim zatraženo da na skali od 1-5 odrede važnost boravka u zemljama engleskog govornog područja (počev od najmanje važno, malo važno, srednje važno, važno, najviše važno). Dobijeni rezultati ukazuju na to da se više od jedne četvrtine učenika u potpunosti slaže 44.4%, a više od jedne trećine učenika 36.2% se slaže da je boravak u pomenutim zemljama važan. Dakle, dostizanje standardnog engleskog jezika za učenike i dalje predstavlja željeni cilj. Međutim, često se dešava da nakon povratka iz zemalja engleskog govornog područja, učenici navode da nisu imali prilike da uvežbavaju standardni engleski jezik koji su težili da usvoje. U cilju pripremanja učenika za potrebe međunarodne interakcije, Smit (Smith 2000) tvrdi da je veoma korisno upravo upoznavati učenike sa različitim varijetetima engleskog jezika (v.Tabela 7).

Tabela 7: *Kolika je važnost boravka u zemljama engleskog govornog područja?*

	Frekvencije	% (procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
1 Najmanje važno	18	2.4	2.4	2.4
2 Malo važno	15	2.0	2.0	4.5

3 Srednje važno	110	15.0	15.0	19.5
4 Važno	266	36.2	36.2	55.6
5 Najviše važno	326	44.4	44.4	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Od učenika je potom zatraženo da se izjasne o tome da li teže da se približe kompetenciji govornika engleskog L1, što će dodatno pružiti saznanja o ciljevima učenja engleskog jezika kao stranog u savremenom nastavnom procesu. Naime, sa jedne strane, skoro polovina učenika 46.1% pokazuje jasnu opredeljenost da se približi kompetenciji govornika engleskog L1, što ide u prilog činjenici da većina učenika svakako teži da poštuje gramatička pravila standardnog engleskog jezika. Međutim, budući da je poznato da svi govornici upotrebljavaju neki od akcenata engleskog jezika, dobijeni rezultati pokazuju da pomenuta grupa učenika veruje da se engleski jezik može govoriti bez akcenta, što zahteva detaljniju analizu imajući u vidu da je pojam "pravilne" upotrebe engleskog jezika postao vrlo elastičan u okviru globalizacije. Ohrabrujući rezultat predstavlja podatak da se više od jedne trećina učenika 35.1% izjasnilo da uči engleski jezik kao strani ne obraćajući pažnju na model L1 (v. Tabela 8).

Tabela 8: *Da li u učenju težiš da dostigneš nivo govornika kojima je engleski prvi jezik?*

	F (frekvencije)	% (procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	339	46.1	46.1	46.1
Ne	67	9.1	9.1	55.2
Važno je pre svega da naučim da komuniciram ne vodeći računa o izvornom modelu jezika	258	35.1	35.1	90.3

Ne razmišljam o tome	71	9.7	9.7	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

U aktuelnom društvenom okruženju, činjenica da su svi jezici podložni promenama može se smatrati aksiomom. Učenici koji teže usvajanju standardnog engleskog verovatno smatraju da je teže ovladati jezikom koji se stalno menja, naročito u slučaju kada mnogi od njih do sada nisu imali prilike, ili veoma retko, da budu u direktnom kontaktu sa govornicima kojima je engleski L1. U istom kontekstu, za potrebe izrade doktorske disertacije, Grubor (2012) je u svom istraživanju zaključila da stav učenika prema govornicima kojima je engleski L1 ima itekako važnu ulogu iako sa njima nije bilo direktnog kontakta. Ohrabrujući rezultat predstavlja podatak da se 35.1% učenika izjasnilo da je cilj učenja engleskog jezika kao stranog uspostavljanje komunikacije koja nije vezana za kompetenciju govornika L1. Učenici su svesni činjenice da se govor kao jezička veština treba neprestano unapređivati i razvijati. Konačno, lako se zapaža da je razlika između učenika koji teže da steknu striktno lingvističku kompetenciju uz strogo poštovanje norme 46.1% i učenika kojima je cilj da steknu i aktivno ovladaju veštinama komunikativne kompetencije u aktuelnom globalizovanom okruženju 35.1% ipak mala.

Peto i šesto pitanje upitnika ukazivalo je na teškoće i greške koje se javljaju tokom učenja engleskog jezika kao stranog, što opet može bitno uticati na stvaranje pozitivnog ili negativnog mišljenja učenika prema upotrebi engleskog jezika. Dakle, u okviru pomenutih pitanja, učenici su imali mogućnost da identifikuju najčešće probleme koje se odnose na elemente učenja jezičkog sistema (čitanje, pisanje, gramatika, govor) i da pretpostave razloge pojave grešaka. Učenicima je pružena mogućnost da dopišu poteškoće koje nisu obuhvaćene ponuđenim kategorijama u anketi. Takođe, cilj je bio da se sazna da li učenici imaju razvijenu svest o greškama, i o tome zašto se određene greške javljaju više od nekih drugih tipova grešaka, kao i koliko važnost učenici pridaju greškama. Analiza rezultata pokazala je da je ortografija kao i težina zahteva profesora učenicima najveći izvor teškoća.

Na osnovu dobijenih nalaza, potvrđeno je da učenici očigledno imaju poteškoća u izgovoru pojedinih reči u engleskom jeziku 32.8%, dok je 24.9% učenika odgovorilo da je reč o pogrešno upotrebljenoj reči. U istom kontekstu, poznavanje izgovora reči stranog jezika koji se uči predstavlja ključni zadatak kome u nastavi treba posvetiti posebnu pažnju (Celce-Murcia et

al. 1996:3). Trećina učenika razmišlja o problemima koji se javljaju u izgovoru pojedinih glasova u engleskom jeziku. Kako su učenici još od osnovne škole podučavani pravilima standardnog engleskog jezika, ne začuđuje rezultat da je tek 10.3% učenika odgovorilo da ima poteškoća u savladavanju jezičkog sistema (gramatike), odnosno, npr. sa dodavanjem nastavka -s u trećem licu jednine glagola u sadašnjem vremenu (v. Tabela 9).

Tabela 9: *Koje su najčešće gramatičke greške u pisanju ili govoru?*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne upotrebljavam uvek nastavak -s	76	10.3	10.3	10.3
Pogrešno sam upotrebio/la reč	183	24.9	24.9	35.2
Mešam who/that	15	2.0	2.0	37.3
Loše izgovorim reč	241	32.8	32.8	70.1
Nešto drugo (navedi)	220	29.9	29.9	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Dalje, jedna trećina učenika 29.9% je navela izazove sa kojima se susreće u procesu izučavanja engleskog kao stranog jezika. Naime, učenici su navodili probleme sa glagolskim vremenima, ortografijom, nepravilnim glagolima, dok je određeni broj učenika spomenuo članove kao moguće izazove u učenju engleskog jezika. Poznavanje gramatike engleskog jezika, vladanje potrebnim vokabularom i pravilan izgovor reči jesu znanja i veštine koje se mogu dovesti u vezu sa sposobnostima usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

S obzirom da je nemali broj učenika navodio da pisanje reči (ortografija) predstavlja jedan od problema u učenju, potrebno je pružiti dodatna objašnjenja u vezi sa ovim pitanjem. Pravopis srpskog jezika je fonološki sa elementima etimološkog, za razliku od engleskog čija je ortografija *haotična*. Takođe, ortografija srpskog jezika je “plitka” jer teži ka što bližoj reprodukciji izgovorne vrednosti, dok je ortografija engleskog jezika “duboka” jer odražava identitet sastavnih morfema, objašnjava Bugarski (1996b: 146,7). Uvideli smo da samo

poznavanje definicija i gramatičkih pravila ne može značajno doprineti celokupnom jezičkom znanju ukoliko se ne poznaju strategije učenja i ukoliko se naučena leksička i sintaksička pravila ne uvežbavaju u pismenim ili usmenim vežbama.

Od učenika je zatim zatraženo da identifikuju razloge nastalih grešaka. U značajnoj većini 61.6% procenili su da je nepažnja zbog brzine najčešći izvor grešaka u govoru ili pisanju engleskog jezika. Slično prethodnom pitanju, učenici su naveli da nemaju prilike da upotrebljavaju engleski jezik u dovoljnoj meri, da ga ne uvežbavaju koliko je potrebno na časovima redovne nastave, kao i da se profesor engleskog jezika ne angažuje dovoljno da podstiče i razvija komunikaciju učenika (v. Tabela 10).

Tabela 10: *Koji su najčešći razlozi grešaka?*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Neznanje	109	14.8	14.8	14.8
Nepažnja zbog brzine	453	61.6	61.6	76.5
Imam pasivno znanje	125	17.0	17.0	93.5
Nešto drugo (navedi)	48	6.5	6.5	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

S tim u vezi, problemi u učenju engleskog jezika kao stranog najčešće se javljaju i kao posledica prisustva negativnih emocija, anksioznosti, straha od pravljenja greške, pritiska da se položi ispit i slično (Ćirković-Miladinović 2012). S obzirom na to da je zabeleženo da učenici razmišljaju o svojim greškama u toku komunikacije na engleskom jeziku, veći je i procenat onih koji osećaju anksioznost prema njima (ibid.).

Bouen i Vilson (Bowen, Wilson 2013), metodičari nastave engleskog jezika kao stranog i autori više aktuelnih udžbenika za engleski jezik, veruju da su greške u procesu učenja engleskog jezika kao stranog korisne jer učenici najbolje uče iz njih. Bouen navodi da se ranije nije mogao

dobiti posao u kompaniji Bi-Bi-Si (BBC) ako kandidat nije imao izgovor poput kraljevskog engleskog (*Queen English*). Međutim, danas je došlo do drastičnih promena budući da se javio veliki broj regionalnih britanskih dijalekata koji su na putu da budu prihvaćeni kao potpuno legitimni. Dakle, analiza pomenutog lingviste ujedno može da posluži i kao razjašnjenje problema sa izgovorom određenog broja engleskih reči koje su učenici navodili. Bouen tvrdi da je trenutno veoma teško odrediti pojam “greške” u upotrebi engleskog kao stranog. Kao ilustraciju, on navodi primer indirektnog govora čijih se pravila u svakodnevnom govoru drži veoma mali broj današnjih Britanaca. Sa druge strane, profesori engleskog jezika kao stranog svakodnevno uvežbavaju upotrebu članova i indirektnog govora da bi pripremili učenike za polaganje međunarodnih sertifikovanih ispita, takmičenja ili ispunjenja nastavnog plana i programa.

Sedmo, osmo i deveto pitanje u anketi odnosila su se na načine, uslove i okruženje za izučavanja engleskog jezika kao stranog, i sve ostale sadržaje (vizuelne, auditivne) koji su deo nastavnog procesa izučavanja engleskog—na kontekst učenja engleskog jezika. Naime, kontekst u ovom slučaju podrazumeva profesora i nastavne metode, atmosferu u učionici, i izloženost engleskom jeziku. Kada je izloženost engleskom jeziku u pitanju, ova komponenta se dalje razvrstava na (1) input, koji može biti a) nastavni i b) vannastavni, i (2) jezik učionice. Nastavni input čine jezičke veštine (slušanje, čitanje, pisanje, konverzacija), jezički sistem (gramatika i leksika) i prevođenje, dok vannastavni input čine recepcija (članci, knjige, muzika, filmovi, igrice, pretraživanje na internetu), i produkcija (konverzacija sa govornicima kojima je engleski L1 ili L2).

U sedmom pitanju, preciznije, cilj je bio da se otkriju ne samo načini upotrebe engleskog jezika kao stranog unutar školskog ili vanškolskog okruženja, već, najvažnije, izloženost učenika engleskom jeziku u pomenutim okruženjima. Odgovori na ova pitanja pružiće saznanja koliko su učenici izloženi engleskom jeziku, i koliko ga upotrebljavaju i izvan školskog okruženja. Slično kao u prethodnim pitanjima, učenici su i imali prilike da samostalno dodaju i druge načine učenja koji nisu bili ponuđeni u anketnom listu. U istom kontekstu, učenici su pretežno navodili da upotrebljavaju kompjuterske igrice i čitaju knjige na engleskom jeziku, i, konačno, da imaju prilike da komuniciraju sa prijateljima koji žive u inostranstvu.

Kada je u pitanju način upotrebe engleskog jezika kao stranog u školskom okruženju, cilj je bio da se otkrije kako učenici percipiraju izučavanje ovog jezika u formalnom, školskom

okruženju. Dobijeni rezultati pružili su vredna saznanja o tome da li greške koje se javljaju na časovima engleskog jezika sprečavaju učenike da ostvaruju interakciju na časovima. Naposljetku, pitanja koja su se ticala upotrebe engleskog jezika u školskom i vanškolskom okruženju, imala su sledeće zacrtane ciljeve: a) da se otkriju načini komunikacije učenika sa različitim govornicima u različitim okruženjima, b) da se utvrdi stepen poštovanja gramatičke korektnosti, c) da se ustanovi odnos učenika prema kulturama različitih govornika. Upravo analizirana pitanja odnosila su se na sociokulturna (ne striktno lingvistička) znanja, koje su učenici, prema njihovom mišljenju, stekli izučavajući engleski jezik kao strani. Kako su pitanja obuhvatila tvrdnje koje se tiču povezanosti jezika sa kulturom govornika kojima je engleski L1, ispitivalo se do koje mere učenici poistovećuju engleski jezik sa britanskom ili američkom kulturom. U istom kontekstu, ključni cilj bio je da se ispita da li učenici zapažaju da je engleski jezik i sredstvo za upoznavanje kultura različitih govornika koji ga upotrebljavaju. Dobijenim podacima, moguće je produbiti zainteresovanosti učenika za sociokulturni i interkulturalni aspekt učenja engleskog jezika kao stranog.

U okviru narednog pitanja, ispitivano je do koje mere nemogućnost da se proizvede “pravilan” engleski jezik, prema pravilima standardne gramatike, stvara nelagodu kod učenika tj. može da utiče na uspostavljanje interakcije na času. Na osnovu rezultata iz Tabele 11, trećina učenika 30.2% ne smatra da postoji povezanost između greške i osećanja nelagode, dok se 27.9% učenika izrazito negativno izjasnilo ovome. Poznato je da engleski jezik služi kao instrument međunarodne komunikacije ogromnom broju različitih govornika, što dalje implicira da ga je moguće usvojiti i upotrebljavati bez posebnih napora i poteškoća, iako će o implikacijama dobijenih rezultata biti detaljnije reči u narednom odeljku. Ohrabrujući je podatak da učenici pokazuju izoštrenu osetljivost po pitanju ostvarivanja aktivne interakcije na redovnim časovima engleskog jezika. Dakle, potencijalna “mana” govornika koji ga upotrebljavaju kao strani jezik pretvara se u prednost govornika kojima je engleski L2, objašnjava Kramš (Kramsch 1997). Pomenuti govornici uspevaju da uspostave uspešnu interakciju sa različitim govornicima čijim se potrebama prilagođavaju.

Ukratko, frekventna upotreba engleskog jezika kao stranog na časovima označava i veću izloženost pomenutom jeziku. Da bi se komunikacija na časovima engleskog obavljala bez posebnih poteškoća, učenicima na ovom uzrastu važan preduslov predstavljaju sledeće

komponente učenja: profesor i njegov način rada, nastavni materijali, interakcija na času, i posebno, atmosfera koja vlada na času (v. Tabela 11).

Tabela 11: *Osećaš se nelagodno kada napraviš grešku i to te sprečava da nastaviš komunikaciju na času*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	205	27.9	27.9	27.9
Ne slažem se	222	30.2	30.2	58.1
Neodlučan/na sam	100	13.6	13.6	71.7
Slažem se	118	16.1	16.1	87.8
Slažem se u potpunosti	90	12.2	12.2	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Naredno pitanje iz ankete donekle dopunjuje nalaze iz prethodnog pitanja, budući da su učenici u značajnoj većini 44.4% pokazali spremnost da izvršavanju planirane zadatke na redovnim časovima engleskog jezika, i da na taj način unapređuju upotrebu engleskog. Na osnovu rezultata, lako se primećuje da učenici poseduju svesnu nameru da pristupe učenju engleskog kao stranog jezika, i da dobiju što veću količinu nastavnog inputa upravo u nastavnom okruženju (v. Tabela 12).

Tabela 12: *Usredsređen/a si da završiš vežbanje koje je profesor/ka zadao/la*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	37	5.0	5.0	5.0
Ne slažem se	43	5.9	5.9	10.9
Neodlučan/na	152	20.7	20.7	31.6
Slažem se	326	44.4	44.4	75.9
Slažem se u potpunosti	177	24.1	24.1	100.0

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	37	5.0	5.0	5.0
Ne slažem se	43	5.9	5.9	10.9
Neodlučan/na	152	20.7	20.7	31.6
Slažem se	326	44.4	44.4	75.9
Slažem se u potpunosti	177	24.1	24.1	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Slično, odgovori iz narednog pitanja upotpunjuju saznanja o načinima upotrebe engleskog jezika kao stranog u nastavnom okruženju. Naime, 39.5% učenika iskazalo je spremnost i želju da proizvedu “pravilan” engleski jezik, prema pravilima standardnog engleskog jezika, što ukazuje da je česta pismena provera znanja u periodu prethodnog školovanja doprinela da jezičko znanje učenika bude sastavljeno od više definicija koje kasnije ne mogu sami da povežu u okviru jezičkog sistema. Dakle, takvo znanje im nije pomoglo da bolje komuniciraju na engleskom jeziku kao stranom. Naprotiv, to je kod učenika stvorilo strah od pomenutog jezika. Treba napomenuti da je 24.2% učenika odabralo da bude neopredeljeno kada je u pitanju ostvarivanje gramatičke korektnosti na časovima engleskog jezika (v. Tabela 13).

Tabela 13: *Dok radiš vežbanja na času, strogo vodiš računa da ne napraviš gramatičke greške*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	31	4.2	4.2	4.2
Ne slažem se	66	9.0	9.0	13.2
Neodlučan/na	178	24.2	24.2	37.4
Slažem se	290	39.5	39.5	76.9
Slažem se u potpunosti	170	23.1	23.1	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Nadalje, od učenika je zatraženo da se izjasne o ciljevima učenja engleskog jezika kao stranog u školskom okruženju. Primećeno je da se znatan broj učenika složio u potpunosti 45.3%, dok se 36.3% složilo da je uspostavljanje uspešne komunikacije sa vršnjacima i profesorom engleskog jezika ključni cilj u izučavanju engleskog kao stranog jezika.

S tim u vezi, uzimajući rezultate iz nekoliko prethodnih pitanja u razmatranje, moguće je izvesti sledeći zaključak: Na časovima engleskog kao stranog jezika, učenici svesno i voljno ulažu napore da komuniciraju sa svim učesnicima u nastavnom procesu, profesorom i ostalim učenicima, vodeći pritom računa da proizvedu “pravilan” engleski jezik po uzoru na govornike kojima je engleski L1, koliko god je to moguće. Znači, sa jedne strane, učenici se slažu sa mišljenjem Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:32,46) da standardni varijetet engleskog jezika ne predstavlja njegov *jedini* varijetet, već označava gotovo zanemarljiv deo engleskog jezika kao L1, dok sa druge strane, pokazuju da podržavaju mišljenje Tradgila (Trudgill 1999:117) da su govornici engleskog jezika L1 zapravo “pravi repozitorijum engleskog jezika”.

Prikaz dobijenih rezultata dat je u Tabeli 14.

Tabela 14: *Važno ti je pre svega da na času budeš u stanju da komuniciraš sa grupom i profesorom*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	22	3.0	3.0	3.0
Ne slažem se	23	3.1	3.1	6.1
Neodlučan/na sam	90	12.2	12.2	18.4
Slažem se	267	36.3	36.3	54.7
Slažem se u potpunosti	333	45.3	45.3	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Očito je da su učenici iskazali visok stepen spremnosti da komuniciraju sa svima u okviru školskog okruženja, što će im omogućiti da steknu više samopouzdanja da se upuste u

komunikaciju (usmenu ili pismenu) i izvan školskih okvira. U osnovnim školama, tendencija profesora je da sa učenicima najviše vežbaju gramatiku, i to samo za potrebe rešavanja testova. Međutim, zapostavljanje drugih jezičkih veština, kao na primer, usmenog izlaganja, doprinelo je saznanju učenika da je poznavanje gramatičkih pravila i definicija neupotrebljivo u situacijama kada je potrebno da iskažu svoje misli na engleskom jeziku i da to svoje “knjiško” znanje stave u stvarni (realni, praktični) kontekst. Naposljetku, česta upotreba engleskog jezika kao stranog na časovima redovne nastave dovodi do kasnije spremnosti učenika da ga upotrebljavaju i izvan školskog okvira.

Istraživački cilj koji je odredio sledeću grupu pitanja bio je da se sazna koji su to sadržaji preko kojih učenici mogu da stupe u kontakt sa engleskim kao stranim jezikom izvan školskog okruženja. Ponovo, učenici su potvrdili da je ostvarivanje uspešne interakcije na engleskom jeziku ključni zadatak u procesu učenja. Kao potkrepljenje prethodno rečenog, treba napomenuti da se preko jedne polovine 54.8% učenika u potpunosti pozitivno izjasnilo, dok se nešto manje učenika 34.4% složilo o važnosti komuniciranja sa svim govornicima koji upotrebljavaju engleski jezik kao strani i izvan školskih okvira. Ukoliko poredimo rezultate ankete o upotrebi engleskog jezika kao stranog u okviru školskog i izvan školskog ambijenta, primećuje se da su sakupljeni rezultati prilično slični—cilj je uspostavljanje i jačanje komunikativne kompetencije. Takođe, sticanje autonomije u učenju engleskog jezika kao stranog izuzetno je važno jer se stvarne situacije koje zahtevaju komunikaciju ne događaju isključivo u učionici, u brižljivo planiranim i kontekstualizovanim uslovima, već je vrlo često potrebno da se pasivno znanje aktivira i upotrebi u adekvatnoj sociolingvističkoj i pragmatičkoj situaciji, naglašava Votlz (Wattles, 2012: 44). Prikaz dobijenih nalaza dat je u Tabeli 15.

Tabela 15: *Dok upotrebljavaš engleski jezik izvan redovnih časova, važno ti je da sagovorniku preneseš poruku*

	F(frekvencija)	%(procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	14	1.9	1.9	1.9
Ne slažem se	21	2.9	2.9	4.8
Neodlučan/na sam	44	6.0	6.0	10.7

Slažem se	253	34.4	34.4	45.2
Slažem se u potpunosti	403	54.8	54.8	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Najviše učenika, 42.0%, pozitivno se izjasnilo o tvrdnji da u usmenoj i pismenoj komunikaciji u nenastavnom okruženju proizvode gramatički ispravan iskaz, poštujući pravila standardnog engleskog jezika, dok se 10.5% i 4.8% učenika nije složilo sa pomenutom tvrdnjom (v.Tabelu 16). Dakle, značajna grupa učenika potvrđuje da veruje da je nametnuta jezička uniformnost, propisani standardni varijetet engleskog jezika *jedini* pravilan i legitiman, kako je zaključila i Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:42)

Tabela 16: *Vodiš računa da sve što izgovoriš ili napišeš bude gramatički tačno*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	35	4.8	4.8	4.8
Ne slažem se	77	10.5	10.5	15.3
Neodlučan/na	129	17.6	17.6	32.8
Slažem se	308	42.0	42.0	74.8
Slažem se u potpunosti	185	25.2	25.2	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Nameravali smo da ispitamo da li učenici percipiraju engleski jezik i kao sredstvo zabave. Primećemo je da ne postoje jasno diferencirani odgovori učenika s obzirom da je gotovo jedna trećina učenika 28.8% iskazala neodlučnost da izrazi svoje mišljenje, dok se približan broj učenika 27.2% složio da engleski jezik može da posluži i kao vid zabave, što govori o zbunjenosti ili neupućenost učenika po pomenutom pitanju. Kao što će interpretacija rezultata pokazati, ovakvi rezultati su donekle kontradiktorni, s obzirom na to da se dominantan broj učenika opredelio za elektronske vidove komunikacije, od kojih su društvene mreže, koje su ujedno i vid zabave, najpopularnije među mladima (v.Tabela 17).

Tabela 17: *Važno ti je da se putem engleskog pre svega zabaviš*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	47	6.4	6.4	6.4
Ne slažem se	138	18.8	18.8	25.2
Neodlučan/na sam	212	28.8	28.8	54.0
Slažem se	200	27.2	27.2	81.2
Slažem se u potpunosti	138	18.8	18.8	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Naredno pitanje postavljeno je učenicima da bi se dobio odgovor na pitanje da li je engleski jezik i sredstvo za upoznavanje različitih kultura. Ohrabrujući je rezultat što se više od trećine učenika pozitivno izjasnilo o ovome 32.9%, dok je 26.8% učenika izrazilo potpuno pozitivno mišljenje (slažem se u potpunosti). Očekivanja su bila da će se učenici u značajnijoj većini izjasniti o tome da aktuelna upotreba engleskog jezika kao stranog zapravo predstavlja susret sa različitim kulturama govornika koji ga upotrebljavaju širom sveta. Međutim, uzimajući u obzir da je značajna većina učenika ostala uskraćena da provede određeno vreme ne samo u zemljama engleskog govornog područja, već i u inostranstvu uopšte, pomenuti rezultati dobijaju svoje utemeljenje.

Dakle, kada je reč o važnosti upoznavanja različitih kultura preko engleskog jezika kao stranog, na osnovu razgovora sa srednjoškolcima koji su proveli određeno vreme studirajući u inostranstvu, Bajram i Feng navode (Byram, Feng 2005:913), da je utvrđeno da je neposredni kontakt s ciljnom kulturom doprineo ne samo razvoju jezičke kompetencije, već i opštem intelektualnom razvoju. Studijski boravak u inostranstvu takođe, pruža priliku učenicima da razviju poznavanje sličnosti i razlika među kulturama, što pomaže stvaranje interkulturene kompetencije (v.Tabela 18).

Tabela 18: *Važno ti je da putem engleskog saznaš o različitim kulturama i tako proširiš svoje vidike*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	58	7.9	7.9	7.9
Ne slažem se	85	11.6	11.6	19.5
Neodlučan/na sam	153	20.8	20.8	40.3
Slažem se	242	32.9	32.9	73.2
Slažem se u potpunosti	197	26.8	26.8	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Na pitanje da li se društvene mreže upotrebljavaju radi komunikacije na engleskom jeziku, učenici su u preovlađujućem broju 63.3% potvrdili da svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik putem društvenih mreža. Poznato je da društvene mreže najčešće služe za održavanje postojećih kontakata ili za pronalazak novih prijatelja, u zemlji ili u inostranstvu (v.Tabela 19).

Tabela 19: *Koristim društvene mreže da bih komunicirao/la sa govornicima kojim je engleski prvi ili drugi jezik*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	465	63.3	100.0	100.0
Ne	270	36.7		
Ukupno	735	100.0		

Kada je reč o pedagoškim implikacijama elektronskih medija, Bilankov (2002) u nezavisnom empirijskom istraživanju pronalazi jasnu korelaciju između medijske izloženosti beogradskih srednjoškolaca engleskom (putem radija i televizije, filmova, kompjutera itd.) i motivacije za učenje tog jezika, te uspeha u učenju. Iz prikupljenih podataka utvrđeno je da su učenici u proseku čak preko pet sati dnevno bili “utopljeni” u engleski jezik na taj način, ne računajući časove redovne nastave engleskog jezika kao stranog. Kako se drugi strani jezici ne

moгу pohvaliti ni približnim stepenom zastupljenosti u svakodnevним vanškolskim aktivnostima mladih, autorka se zalaže za organizovan pristup eksploataciji ovog potencijalnog moćnog resursa, dosad praktično neiskorišćenog.

Zaključci koji sugerišu odgovore na sledeće pitanje ticali su se ispitivanja različitih načina upotrebe engleskog jezika kao stranog, potvrđuju da više od jedne trećine učenika svakodnevno ulaže napore da ga upotrebljava sa govornicima kojima je engleski L1 ili drugi jezik 36.9%, dok se 63.1% učenika izjasnilo negativno, što je donekle u protivrečju sa dobijenim rezultatima o upotrebi elektronskih medija. Naime, svakodnevna upotreba engleskog jezika kao stranog putem elektronskih medija pruža nepresušne mogućnosti da učenici saznaju više o kulturama različitih govornika engleskog (v. Tabelu 20).

Tabela 20: *Trudim se da na sve moguće načine što više komuniciram sa svim govornicima engleskog jezika*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	271	36.9	100.0	100.0
Ne	464	63.1		
Ukupno	735	100.0		

Nadalje, na osnovu odgovora na pitanje koje sledi, može se zaključiti da više od jedne trećine učenika 35.6% svakodnevno uvežbava engleski jezik sa svojim vršnjacima unutar školskog okruženja, što nije iznenađujuće s obzirom na to da učenici najčešće pribegavaju neformalnim stilovima u svakodnevnoj komunikaciji sa vršnjacima. Veći broj učenika 64.4% izjasnio se negativno o uvežbavanju engleskog jezika sa vršnjacima, s obzirom na to da pribegavaju i drugim načinima koji nisu isključivo vezani za školsko okruženje, tj. formalnu komunikaciju sa vršnjacima. Konačno, razumljivo je da se savremeno učenje engleskog jezika kao stranog uvek odvija u sadejstvu sa društveno-kulturnim, ekonomskim, političkim i drugim faktorima koji utiču na društvenu zajednicu kako prvog tako i ciljnog jezika (v. Tabelu 21).

Tabela 21: *Vežbam engleski jezik sa svojim vršnjacima iz škole*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	262	35.6	100.0	100.0
Ne	473	64.4		
Ukupno	735	100.0		

Slično odgovorima na prethodno pitanje, kao što je uostalom bilo i očekivano, učenici su u izrazitoj većini 89.7% potvrdili da su im gledanje filmova i slušanje muzike na engleskom jeziku blisko: oni često gledaju filmove i slušaju muziku na engleskom jeziku. Masovni mediji svakako imaju nesporni uticaj na učenike i u smislu promene njihovog dijalekta ili akcenta. Nije iznenađujuće što su učenici naklonjeniji američkoj varijanti koja inače dominira u popularnoj kulturi mladih. Dobijeni rezultati sugerišu da su učenici u značajnoj meri izloženi vizuelnim i auditivnim sadržajima na engleskom jeziku (društvenim mrežama, gledanjem filmova sa ili bez titla, slušanjem muzike na engleskom, itd.), jer se izrazito mali procenat njih 10.3% izjasnio da uopšte ne sluša muziku na engleskom niti gleda filmove (v. Tabelu 22).

Tabela 22: *Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	659	89.7	100.0	100.0
Ne	76	10.3		
Ukupno	735	100.0		

Slično, Grubor (2012) napominje da u izvesnom smislu gledanje filmova, slušanje muzike, čitanje knjiga, usmena komunikacija na engleskom jeziku izvan škole može predstavljati komponente šireg koncepta koji odražava kulturološki aspekt učenja stranog jezika. Naime, pomenuta autorka tvrdi da kroz pisane žanrove (književnost, novinarstvo i sl.) i neke umetničke žanrove (filmske, muzičke i slično), učenici imaju mogućnost da se upoznaju sa kulturom pripadnika engleske jezičke zajednice u najširem smislu, i samim tim, ona im postaje bliža.

Takođe, Bilankov (2002) zapaža da je samo 5% srednjoškolaca izloženo engleskom jeziku putem medija do 1 sat, 24% je izloženo od 1 do 3 sata, a čak 71% izloženo je preko 3 sata. Konačno, trećina srednjoškolaca 33% izložena je engleskom jeziku između 5 i 10 sati dnevno. Većina učenika u slobodno vreme u isto vreme gleda televizor, sluša radio, sedi za kompjuterom, pa su često medijski izloženi engleskom i u 3D varijanti. Može se pročitati da je prosečna dnevna izloženost srednjoškolaca engleskom jeziku putem medija 5.65 sati. Takođe, pokazano je da su devojčice nešto više medijski izložene engleskom jeziku od dečaka.

Cilj narednog pitanja je bio da se utvrdi koliko učenici upotrebljavaju elektronsku poštu na engleskom. Ukupno 20.8% učenika izjasnilo se pozitivno (v. Tabelu 22).

Tabela 23: *Pišem imejlove na engleskom jeziku*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	153	20.8	100.0	100.0
Ne	582	79.2		
Ukupno	735	100.0		

U narednom pitanju učenicima je pružena mogućnost da dopišu dodatne načine upotrebe engleskog jezika, što je tek 7.2% učenika učinilo (v. Tabelu 23). Oni su najčešće navodili da upotrebljavaju kompjuterske igrice na engleskom jeziku, da pohađaju privatne škole, da komuniciraju sa strancima putem skajpa, čitaju knjige, komuniciraju kod kuće sa svojim ukućanima, ili pak prevode tekstove sa engleskog na srpski jezik, itd.

Tabela 24: *Neki drugi način*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	53	7.2	100.0	100.0
Ne	682	92.8		
Ukupno	735	100.0		

Deseto i jedanaesto pitanje ukazivalo je na specifičnosti učenja engleskog jezika kao stranog na srednjoškolskom nivou obrazovanja i odnosilo se na funkcionalnu primenu jezičkih znanja. Naime, u desetom pitanju, autorku su interesovali najčešći razlozi za izučavanje engleskog jezika kao stranog. U okviru jedanaestog pitanja, ponuđene su kategorije pomoću kojih su učenici mogli da procene svoju jezičku i komunikativnu kompetenciju ukoliko bi se našli u različitim životnim situacijama u kojima treba primeniti funkcionalno znanje engleskog jezika. Najvažnije, pomenuta pitanja ispitivala su upotrebljivost onoga što se izučava na redovnim časovima engleskog jezika.

Ispitivani su razlozi za učenje engleskog jezika kao stranog, bilo da je reč o opštim razlozima kao u desetom pitanju, ili je reč o posebnim razlozima, ili budućim upotrebama engleskog jezika kao stranog nakon završetka srednje škole kao u jedanaestom pitanju. Pitanja koja se tiču opštih razloga za učenje engleskog jezika, pružila su vredna saznanja o aktuelnim ciljevima nastave engleskog jezika kao stranog. Konačno, pitanje koje se ticalo buduće upotrebe engleskog jezika kao stranog nakon završetka srednje škole bilo je u direktnoj vezi sa funkcionalnom upotrebom engleskog jezika jer je pružilo saznanja o jezičkim funkcijama koje će učenici kasnije moći da obave.

Učenici su zamoljeni da objasne zbog čega uče engleski jezik. Jedan procenat 32.4% učenika složilo sa tvrdnjom da engleski jezik predstavlja obavezan predmet u školi, dok se 67.6% učenika negativno izjasnilo o ovome, što ukazuje na to da mnogo učenika poseduje svesnu nameru i želju da uči ovaj jezik. Dakle, većina učenika percipira učenje engleskog jezika u širem kontekstu, koji nije isključivo vezan za formalne potrebe (v. Tabelu 25).

Tabela 25: *Engleski jezik je obavezan predmet u školi*

	F(frekvencija)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	238	32.4	100.0	100.0
Ne	497	67.6		
Ukupno	735	100.0		

Dobijeni rezultati u narednom pitanju pokazuju da učenici ne planiraju skoriji nastavak obrazovanja u inostranstvu jer se tek 18.1% učenika opredelilo da uči engleski jezik iz ovog

razloga (v. Tabelu 26). Ovo se može objasniti činjenicom da je reč o srednjoškolskoj populaciji koja još uvek nema jasno definisane ciljeve i planove po pitanju daljeg obrazovanja.

Tabela 26: *Planiram dalje školovanje u inostranstvu*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	133	18.1	100.0	100.0
Ne	602	81.9		
Ukupno	735	100.0		

U okviru narednog pitanja koje je ispitivalo želju učenika za putovanjima, više od polovine ispitanika 59.7% potvrdno se izjasnilo, dok je 40.3% učenika odrično odgovorilo da je znanje engleskog jezika potrebno za sklapanje novih poznanstava (v. Tabelu 27).

Tabela 27: *Želim da putujem i upoznam što više ljudi*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	439	59.7	100.0	100.0
Ne	296	40.3		
Ukupno	735	100.0		

Na osnovu dobijenih rezultata, potvrđeno je da su učenici svesni činjenice da znanje engleskog jezika u budućnosti olakšava pronalazak zaposlenja, s obzirom na to da je značajna većina učenika 60% potvrdno odgovorila, dok se 40% učenika izjasnilo negativno. Slične rezultate potvrdiće i odgovori prikupljeni tokom intervjua, a koji će biti prezentovani u narednim poglavljima disertacije (v. Tabelu 28).

Tabela 28: *Engleski jezik mi je potreban da bih kasnije lakše pronašao/la posao*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	441	60.0	100.0	100.0
Ne	294	40.0		
Ukupno	735	100.0		

Na osnovu sakupljenih podataka u Tabeli 29, primećujemo da je većina učenika 67.1% svesna činjenice da engleski jezik uistinu predstavlja međunarodni jezik, dok se 32.9% učenika nije složilo sa ovom tvrdnjom. Kao što je već napomenuto u teorijskom delu rada Kahru (Kachru1985) je u okviru svog modela širenja engleskog jezika, govorio o daljem, međunarodnom razvoju engleskog jezika. Učenici su prepoznali aktuelni međunarodni status jezika koji uče, i u tome leži najveća važnost daljeg učenja (v.Tabelu 29).

Tabela 29: *Engleski jezik je međunarodni jezik i važno ga je znati*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	493	67.1	100.0	100.0
Ne	242	32.9		
Ukupno	735	100.0		

Iz Tabele 30, može se zapaziti da 21% učenika percipira engleski jezik kao sredstvo za upoznavanje različitih kultura govornika širom sveta, dok se 79.0% učenika nije složilo sa ovim. Može se reći da su dobijeni rezultati u koliziji sa prethodno navedenim rezultatima koji potvrđuju želju učenika da putuju i dolaze u kontakt sa pripadnicima različitih kultura. Da bi se sprečili nesporazumi zbog razlika među kulturama, potrebno je da profesori engleskog kao stranog jezika podrže napore učenika da otkriju potencijalna značenja u zavisnosti od konteksta u kojem se interakcija obavlja, kako objašnjava Kramš (Kramsch 1993). Treba ponovo naglasiti da elementi različitih kultura, domaćih ili stranih, postaju izvori velikih potencijala u razvoju znanja i veština svih učesnika, što će konačno doprineti jačanju ne samo jezičkih znanja učenika, već i kulturnih i međukulturnih znanja.

Tabela 30: *Želim da putem engleskog jezika upoznam različite kulture*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	154	21.0	100.0	100.0
Ne	581	79.0		
Ukupno	735	100.0		

Na osnovu rezultata u narednom pitanju, da se primetiti da se značajan procenat učenika 79.5% negativno izjasnio o tvrdnji da upotreba standardnog engleskog jezika predstavlja marker društvenog prestiža, što je veoma ohrabrujuće. Moguće objašnjenje za ovakvu preraspodelu odgovora može biti što srednjoškolci još uvek nisu upoznati sa sociopsihološkim vrednovanjem standardnog engleskog jezika povezanim sa društvenim statusom njegovih govornika, te da je u govornim zajednicama u kojima postoji standardizovan varijetet, naročito ispoljeno vrednovanje varijacija tako što, po pravilu, oblik standardnog varijeteta postaje prestižan dok se ostali stigmatizuju (Stojić 2004) (v.Tabelu 31).

Tabela 31: *Ljudi će me više ceniti ako engleski upotrebljavam ispravno*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	151	20.5	100.0	100.0
Ne	584	79.5		
Ukupno	735	100.0		

Proučavajući rezultate u Tabeli 32, zapaža se da su učenici prepoznali da je ključni razlog za učenje engleskog jezika kao stranog uspostavljanje komunikacije sa svim govornicima koji upotrebljavaju engleski jezik, budući da se 40% učenika složilo u potpunosti, dok se 32.9% učenika samo složilo sa pomenutim iskazom. Ako se prisetimo definicije engleskog jezika kao *lingua franca* koju je izložila Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:7), koja glasi da je reč *o bilo kojoj upotrebi engleskog jezika kao izabranom sredstvu komunikacije*, ovi podaci potkrepljuju već pomenute rezultate kao i tvrdnje iz teorijskog dela rada da je jedan od fundamentalnih razloga za učenje engleskog jezika upravo razvijanje i jačanje komunikativne kompetencije (v.Tabelu 32).

Tabela 32: *Da obavljam svakodnevnu komunikaciju sa svim govornicima*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	28	3.8	3.8	3.8
Ne slažem se	41	5.6	5.6	9.4
Neodlučan/na sam	130	17.7	17.7	27.1

Slažem se	242	32.9	32.9	60.0
Slažem se u potpunosti	294	40.0	40.0	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Saznanja do kojih je autorka došla u narednom pitanju značajni su iz dva razloga. Prvo, učenici su još jednom potvrdili snažnu opredeljenost da engleski jezik koriste preko elektronskih medija. Više od jedne trećine učenika 35.5% složilo se sa ovim u potpunosti, dok se 42.3% učenika složilo sa pomenutom tvrdnjom. Slično, Kulmas (Coulmas 2005:6) naglašava činjenicu da je engleski jezik svima lako dostupan elektronskim putem, te da ga učenici najradije i najčešće biraju kao globalno sredstvo komunikacije. Drugo, na osnovu dobijenih rezultata, primećujemo da upotreba elektronskih medija služi i kao snažna motivacija za dalje učenje engleskog jezika kao stranog, o čemu je bilo reči (v. Tabelu 33).

Tabela 33: *Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	22	3.0	3.0	3.0
	36	4.9	4.9	7.9
Ne slažem se				
Neodlučan/na	105	14.3	14.3	22.2
Slažem se	311	42.3	42.3	64.5
Slažem se u potpunosti	261	35.5	35.5	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Kako je autorku zanimala specijalna upotreba engleskog u situacijama kao što je telefoniranje, tj. komunikacija koja se ostvaruje bez ličnog kontakta i uz komunikacijski šum, u ovoj kategoriji, učenici su na ovu tvrdnju reagovali krajnje uzdržano i pomalo neodlučno. Kao ilustraciju pomenute činjenice, pomenućemo da se skoro trećina složila sa konstatacijom 29.8%, dok je 29.4% ostalo neodlučno (v. Tabelu 34).

Tabela 34: *Obavljam telefonske razgovore na engleskom jeziku*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	45	6.1	6.1	6.1
Ne slažem se	88	12.0	12.0	18.1
Neodlučan/na	216	29.4	29.4	47.5
Slažem se	219	29.8	29.8	77.3
Slažem se u potpunosti	167	22.7	22.7	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Najvažnije, učenici su u okviru ovog pitanja pokazali da se bave sopstvenim razumevanjem engleskog jezika u zavisnosti od toga da li sa sagovornikom razgovaraju licem u lice ili preko telefona. Poznato je da u toku razgovora na stranom jeziku telefonom može doći do smetnji u vezama, ili se mogu javiti određeni šumovi koji bi dodatno opteretili razgovor. Prema Andevski (2008: 114), aktivno slušanje podrazumeva/zahteva prijatne uslove u toku razgovora, otklanjanje smetnji, kao i poštovanje pauza kako bi sagovornik imao vremena da iznese svoje misli.

Naredno pitanje postavljeno je učenicima radi otkrivanja razloga za učenje engleskog jezika kao stranog. Skoro jedna polovina učenika 46.9% složila se u potpunosti da je razlog budući posao, dok se 27.6% učenika složilo da u budućnosti teže da obavljaju svoj posao na engleskom jeziku, što znači da je razvijanje funkcionalne kompetencije od naročite važnosti za napredak učenika u aktivnom ovladavanju engleskog jezika kao stranog (v.Tabelu 35).

Tabela 35: *Da mogu da obavljam budući posao na engleskom jeziku*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	17	2.3	2.3	2.3
Ne slažem se	38	5.2	5.2	7.5

Neodlučan/na	132	18.0	18.9	25.4
Slažem se	203	27.6	27.6	53.1
Slažem se u potpunosti	345	46.9	46.9	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Kada je u pitanju čitanje stručne literature na engleskom jeziku, saznajemo da se trećina učenika u potpunosti složila 31.4%, a 27.8% učenika je potvrdilo da engleski uči radi čitanja literature na engleskom. Verujemo da se učenici još uvek nisu jasno opredelili za posao kojim će se u budućnosti baviti, te otuda i ovakvi rezultati (v. Tabelu 36).

Tabela 36: *Da čitam stručnu literaturu iz oblasti koja me zanima*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	42	5.7	5.7	5.7
Ne slažem se	88	12.0	12.0	17.7
Neodlučan/na sam	170	23.1	23.1	40.8
Slažem se	204	27.8	27.8	68.6
Slažem se u potpunosti	231	31.4	31.4	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Više od jedne četvrtine učenika 42.7% u potpunosti opaža da engleski jezik služi kao sredstvo za komunikaciju sa strancima koji žive u Srbiji, ili sa prijateljima koji žive izvan granica ove zemlje, dok više od jedne trećine 35.4% izražava blago pozitivno mišljenje o navedenoj kategoriji (v. Tabelu 37). Na osnovu ovih rezultata, uviđamo da se najveći broj učenika slaže da engleski jezik obavlja međunarodnu ulogu kao *lingua franca*, kao što naglašava Gredol (Graddol 2006:11).

Tabela 37: *Da sklapam nova prijateljstva sa vršnjacima koji žive izvan granica moje zemlje ili sa strancima u svojoj zemlji*

	F(frekvencije)	%(procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	14	1.9	1.9	1.9
Ne slažem se	36	4.9	4.9	6.8
Neodlučan/na sam	111	15.1	15.1	21.9
Slažem se	260	35.4	35.4	57.3
Slažem se u potpunosti	314	42.7	42.7	100.0
Ukupno	735	100.0	100.0	

Učenicima je i u okviru ovog pitanja pružena mogućnost da samostalno dodaju kategorije koje bi prema njihovom mišljenju upotpunile ostale kategorije odgovora, što je mali procenat 0.4% učenika i učinilo (v. Tabelu 38).

Tabela 38: *Neka druga opcija*

	F	%	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	3	0.4	100.0	100.0
Ne	732	99.6		
Ukupno	735	100.0		

Kao druge opcije učenici su najčešće navodili upotrebu računara, želju za odlaskom u Sjedinjene Američke Države, pisanje priča na engleskom jeziku, prevođenje tekstova sa engleskog jezika na srpski, komunikaciju sa strancima koji dođu u posetu Beogradu ili sa rođacima iz Kanade, dok je jedna učenica navela da često putuje jer se bavi sportom, najvažnije, da je engleski globalni jezik zato što služi kao sredstvo za obavljanje komunikacije sa strancima. Učenici su više puta naglašavali da i pored toga, ne smemo da dozvolimo da engleski u potpunosti istisne naš maternji jezik.

Uzimajući dosad predstavljene rezultate u posmatranom uzorku, vidimo da generalno vlada pozitivno mišljenje o učenju engleskog jezika kao stranog. Učenici su pokazali osetljivost za vanlingvističke i kulturološke elemente nastave engleskog jezika kao stranog. Svojim predlozima, iskazali su potrebu za aktivnijim učešćem u nastavi i izboru nastavnih sadržaja, za savremenijim pristupima učenju engleskog jezika kao stranog, i za većim stepenom primenljivosti jezičkih znanja i veština u realnim životnim situacijama. Pored toga, treba istaći da su učenici u toku istraživanja pokazali visok stepen zrelosti u proceni aktuelnog stanja u nastavi engleskog jezika i pružili vredne sugestije za inovacije u učenju engleskog jezika, što je ilustracija njihove zainteresovanosti za ovaj predmet.

Profesori engleskog kao stranog jezika takođe su zamoljeni da popune upitnik čiji je cilj bio da se stekne uvid o tome kako percipiraju obrazovnu i vaspitnu delatnost u kontekstu složene socijalne klime u nastavnom okruženju.

Kao što je i pretpostavljeno, zabeležen je maksimalan procenat pripadnica ženskog pola koje obavljaju nastavničke poslove 90.9%. Pedagoška stuka oduvek je bila primamljiva ženskoj populaciji, o čemu je već bilo reči (v.Tabelu 39).

Tabela 39: *Polna struktura profesorskog kadra*

	F(Frekvencije)	%(Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Muški pol	3	9.1	9.1	9.1
Ženski pol	30	90.9	90.9	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Slično kao u analizi učešća učenika u anketi, ispitanici su poticali iz različitih gradova, Novog Kneževca, Šapca, Beograda, Ivanjice, Bora i Kruševca jer smo se trudili da imamo ravnomernu teritorijalnu raspodelu. Kao što se vidi iz priloženog, uzorak nije ograničen samo na centralnu Srbiju mada je zabeleženo najviše ispitanica iz Kruševcu 39.4% s obzirom na to da je odziv i spremnost da se učestvuje u izradi ankete u ovom gradu bio i najveći. Slede Šabac 18.2%, Bor 15.2%, Beograd 12.1%, Novi Kneževac 9.1% i Ivanjica 6.1% (v.Tabelu 40).

Tabela 40: *Raspoređenost profesorskog kadra po gradovima*

Gradovi	F (Frekvencije)	%(Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Beograd	4	12.1	12.1	12.1
Kruševac	13	39.4	39.4	51.5
Bor	5	15.2	15.2	66.7
Ivanjica	2	6.1	6.1	72.7
Šabac	6	18.2	18.2	90.9
Novi Kneževac	3	9.1	9.1	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Cilj narednog pitanja bio je da se prikupe informacije o tome da li aktuelni udžbenici engleskog jezika pripremaju učenike za potrebe međunarodne komunikacije, odnosno, da li doprinose razvijanju i jačanju komunikativne kompetencije? Profesori engleskog jezika su u značajnom procentu 72.7% našu pretpostavku potvrdili (v. Tabelu 41).

Tabela 41: *Da li udžbenik koji trenutno koristite priprema učenike da obavljaju svakodnevnu komunikaciju sa vršnjacima iz inostranstva?*

	F(Frekvencija)	%(Procentat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	24	72.7	72.7	72.7
Ne	9	27.3	27.3	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Rezultati predstavljeni u Tabeli 42 pokazuju da je značajan procenat 42.4% profesora engleskog jezika procenilo da je britanska jezička varijanta prisutnija u udžbenicima, dok je 48.5% profesora navelo da su obe jezičke varijante podjednako zastupljene. Ovim je potvrđeno da su učenici podjednako izloženi obema varijantama engleskog jezika (v. Tabelu 42).

Tabela 42: *Koju jezičku varijantu podržava udžbenik po kojem radite?*

	F (Frekvencija)	% (Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Britanska	14	42.4	42.4	42.4
Američka	1	3.0	3.0	45.5
Nijedna	1	3.0	3.0	48.5
Obe	16	48.5	48.5	97.0
Nisam primetio/la	1	3.0	3.0	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

S obzirom na to da je utvrđen značajan procenat profesora engleskog jezika koji su naklonjeniji britanskoj varijanti, potrebno je detaljnije objasniti početke dominacije britanske varijante u udžbenicima kod nas.

Britanska varijanta engleskog služila je kao implicitna referentna norma u nastavi engleskog kao stranog u bivšoj Jugoslaviji. Godine 1985. ser Džon Berg (1992:155), tadašnji generalni direktor Britanskog saveta, izjavio je da ta institucija aktivno promovise britanski engleski jezik kao model za strane studente, a poštovanje tog modela je posledica mnogih okolnosti. Svaki nastavnik engleskog jezika služi kao model učenicima, a oni su često naklonjeni različitim varijantama. Američka varijanta je trenutno dominantna u svetu, a učenici su joj u velikoj meri izloženi kroz elektronske medije. Kao što su rezultati sprovedenog istraživanja pokazali, učenici su, za razliku od profesora, pokazali veću naklonost prema američkoj varijanti, što opet ne mora da znači da ova varijanta može da preuzme tradicionalnu krunu prestiža britanskom engleskom jeziku.

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 43, stiče se utisak da je zadatak profesora engleskog jezika da budu branioci engleske ili američke kulture i načina života, pošto se više od polovine njih 57.6% složilo, a trećina se 33.3% u potpunosti složila da tekstovi iz udžbenika treba da budu vezani za zemlje engleskog govornog područja, u kojima je engleski jezik L1. Upravo radi podsticanja učenika da govore ili pišu o sebi, svojim željama, potrebama, osećanjima ili da saznaju o životu drugih govornika koji ne moraju isključivo biti engleskog ili

američkog porekla (Šafranj 2009), potrebno je postepeno upoznavati učenike sa pripadnicima različitih kultura koji takođe svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik.

Imajući u vidu činjenicu da je reč o profesorima koji su svakodnevno u dodiru sa jezikom koji predaju, nije bilo očekivano da će do ove mere stati u odbranu britanske ili američke kulture, pogotovo jer se ne radi o njihovoj kulturi niti jeziku. Važno je napomenuti da mnogi od njih dosad nisu imali prilike da putuju u neku od zemalja engleskog govornog područja niti da intenzivno komuniciraju sa govornicima L1 engleskog (v. Tabelu 43).

Tabela 43: *Tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja o britanskoj ili američkoj kulturi jer učenici uče engleski jezik*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	1	3.0	3.0	3.0
Ne slažem se	2	6.1	6.1	9.1
Slažem se	19	57.6	57.6	66.7
Slažem se u potpunosti	11	33.3	33.3	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

U okviru analize odgovora na sledeće pitanje utvrđeno je da veliki procenat profesora 51.5% smatra da postojeći tekstovi u udžbenicima pružaju saznanja o različitim kulturama u kojima se upotrebljava engleski jezik (v. Tabelu 44).

Tabela 44: *Tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja o različitim kulturama u kojima se govori engleski jezik*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	2	6.1	6.1	6.1
Ne slažem se	4	12.1	12.1	18.2
Neodlučan/na sam	3	9.1	9.1	27.3
Slažem se	17	51.5	51.5	78.8
Slažem se u potpunosti	7	21.2	21.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Navedeni rezultati nadovezuju se na prethodne jer su profesori u velikom procentu 42.4% ukazali na potrebu da se postojeći tekstovi u udžbenicima osveže aktuelnijim sadržajima u duhu sveprisutne kulturne raznolikosti današnjice. Kombinujući saznanja o uticaju britanske ili američke kulture na proces učenja engleskog jezika kao stranog, primećuje se da su profesori branioi engleske ili američke kulture i načina života, dok sa druge strane, potvrđuju da engleski jezik više nije vezan isključivo za zemlje i kulture u kojima je L1 (v. Tabelu 45).

Tabela 45: *Postojeće tekstove treba osvežiti novijim sadržajima o različitim kulturama i jezicima širom sveta*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	2	6.1	6.1	6.1
Ne slažem se	3	9.1	9.1	15.2
Neodlučan/na sam	6	18.2	18.2	33.3
Slažem se	14	42.4	42.4	75.8

Slažem se u potpunosti	8	24.2	24.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Rezultati analize odgovora na sledeće pitanje otkrivaju da se više od polovine profesora engleskog jezika 54.5% izjasnilo da su udžbenički tekstovi pretežno obojeni britanskom ili američkom kulturom i običajima (v.Tabelu 46).

Tabela 46: *Tekstovi iz udžbenika pretežno pružaju saznanja o američkoj i britanskoj kulturi*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	2	6.1	6.1	6.1
Ne slažem se	2	6.1	6.1	12.1
Neodlučan/na sam	6	18.2	18.2	30.3
Slažem se	18	54.5	54.5	84.8
Slažem se u potpunosti	5	15.2	15.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Kada su u pitanju ciljevi u nastavi, značajan procenat profesora engleskog jezika 72.7% odgovorio je da je sticanje lingvističke kompetencije (koja se obično vezuje za striktno usvajanje jezičkog sistema) jedan od ključnih ciljeva u savremenom procesu nastave. Dakle, rezultati nedvosmisleno pokazuju da se “pravilan” engleski jezik obično vezuje za usvajanje i poštovanje pravila standardnog engleskog jezika prema merilima govornika engleskog L1 (v.Tabelu 47).

Tabela 47: *Najvažniji cilj u nastavi je da učenici tečno i pravilno upotrebljavaju engleski jezik*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	1	3.0	3.0	3.0
Neodlučan/na	1	3.0	3.0	6.1
Slažem se	7	21.2	21.2	27.3
Slažem se u potpunosti	24	72.7	72.7	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Kako je reč o učenju stranih jezika, nije iznenađujuće što se jedna četvrtina profesora 42.4% u potpunosti složila da je uspostavljanje prijatne atmosfere na času jedan od preduslova koji potpomaže uspešno izvršenje postavljenih zadataka (v. Tabelu 48).

Tabela 48: *Najvažniji cilj u nastavi je da se učenici prvenstveno lepo osećaju na mom času*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	% (Procenat)	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se	3	9.1	9.1	9.1
Neodlučan/na sam	6	18.2	18.2	27.3
Slažem se	10	30.3	30.3	57.6
Slažem se u potpunosti	14	42.4	42.4	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Ponovo, profesori su u značajnom procentu 60.6% iskazali izuzetno pozitivno mišljenje o važnosti upoznavanja učenika sa kulturološkom raznovrsnošću koja odlikuje savremeno društveno okruženje. Kao što smo saznali iz prethodnih rezultata, profesori takođe smatraju da je potrebno osvežiti postojeće tekstove novijim sadržajima kako bi učenici u većoj meri saznali o različitim kulturama, što će doprineti da saznaju više o različitim jezičkim varijetetima, i da uoče kako ih različiti govornici svakodnevno upotrebljavaju (v. Tabelu 49).

Tabela 49: *Najvažniji cilj u nastavi je da učenici saznaju što više o različitim kulturama*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se	2	6.1	6.1	6.1
Neodlučan sam	3	9.1	9.1	15.2
Slažem se	20	60.6	60.6	75.8
Slažem se u potpunosti	8	24.2	24.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Nešto više od jedne trećine profesora 36.4% pozitivno se izjasnilo da je formalno ispunjavanje zacrtanih ciljeva iz nastavnog plana i programa jedan od ključnih ciljeva u nastavi engleskog jezika kao stranog, što je pomalo iznenađujući rezultat. Ipak, nije zanemarljiv ni procenat profesora koji su odabrali da ostanu neopredeljeni 27.3% (v.Tabelu 50).

Tabela 50: *Najvažniji cilj u nastavi je da ispunim planirane ciljeve iz nastavnog programa*

Skala 1-5	Frekvencija (F)	Procenat (%)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	2	6.1	6.1	6.1
Ne slažem se	4	12.1	12.1	18.2
Neodlučan/ na sam	9	27.3	27.3	45.5
Slažem se	12	36.4	36.4	81.8
Slažem se u potpunosti	6	18.2	18.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Kako je profesorima data mogućnost da samostalno dopišu dodatne kategorije koje nisu obuhvaćene postavljenim pitanjem, odgovorili su da bi učenici trebalo da upotrebljavaju engleski jezik u praktičnim situacijama, da ih je potrebno podsticati da što više komuniciraju sa svim govornicima, da razvijaju svest o značaju engleskog jezika u savremenom svetu, da što više vežbaju veštinu govora, da steknu veštine za polaganje međunarodnih sertifikovanih jezičkih ispita s obzirom da određeni broj planira da studira u inostranstvu, i, konačno, da stalno treba imati na umu prednosti učenja engleskog jezika kao stranog (v.Tabelu 51).

Tabela 51: *Nešto drugo (dopisati)*

	Frekvencija (F)	Procenat (%)	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Da	3	9.1	100.0	100.0
Ne	30	90.9		
Ukupno	33	100.0		

Rezultati predstavljeni u Tabeli 52 su ohrabrujući s obzirom na to da su profesori pokazali da ne posmatraju greške na isti način. Izuzetno značajan procenat profesora 69.7% odgovorio je da je potrebno imati na umu da nisu sve greške istog tipa, te da ih je potrebno različito vrednovati. Pokazana je spremnost da se gramatičkim greškama posveti više pažnje, a ignorisati ukoliko ne remete komunikaciju (v. Tabelu 52).

Tabela 52: *Da li je gramatička korektnost veoma važna prilikom ocenjivanja veštine pisanja i govora?*

	F (Frekvencije)	%(Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Da	1	3.0	3.0	3.0
Ne	2	6.1	6.1	9.1
Zavisi od gramatičke jedinice	7	21.2	21.2	30.3
Imam razumevanja jer nisu sve greške istog tipa	23	69.7	69.7	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Profesorima je i u narednom pitanju ankete pružena mogućnost da dodaju kategorije koje nisu ponudene, što je jedan broj 6.1% profesora i učinilo. Profesori su naveli da je potrebno razlučiti da li se učenici izražavaju pismeno ili usmeno, čime je naznačeno da se greške u pisanoj i usmenoj komunikaciji moraju drugačije vrednovati. Takođe je ukazano da je izostavljanje nastavka -s dopušteno u slengu (v. Tabelu 53).

Tabela 53: *Da li smatrate da ponekad treba imati razumevanja za povremeno nekorišćenje nastavka -s u trećem licu jednine glagola u prezentu u pisanju ili govoru?*

	F (Frekvencija)	%(Procenat)	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Da	2	6.1	6.1	6.1
Ne	12	36.4	36.4	42.4
Zavisi od poruke	17	48.5	48.5	90.9
Nešto drugo	2	6.1	6.1	97.0

Ukupno	33	100.00	100.00	
--------	----	--------	--------	--

Tumačenje dobijenih rezultata mora se vezati za standardizaciju engleskog jezika. Naime, engleski jezik je svojevremeno kodifikovan u gramatikama i rečnicima u svom pisanom obliku, a glavni jezički autoriteti bili su ljudi od pera. Stoga i u današnje vreme „pisani standard funkcioniše kao norma, kao merilo, i kao vodič“, tvrdi Lajt (Leith 1997: 34). Pored toga, postoji dominacija pisanog jezika kao posebne jezičke veštine. Tako se pisani jezik posmatra kao nešto što se obavezno mora savladati i zaista je obeležje učenja do te mere da je za mnoge ljude pismenost sinonim za sposobnost čitanja i pisanja, objašnjava Karter (Carter 1994:13). Postoji verovanje da je pisani „pravi“ jezik, a da je govor njegova iskrivljena varijanta. Najveća opasnost ipak postoji kada se o govornom engleskom jeziku prosuđuje na osnovu standarda pisanog jezika, i kada se na času nastoji da se u govoru upotrebljavaju oblici tipični za formalne stilove pisanog standardnog engleskog jezika. Ponekad se ne uzima u obzir da mladi ljudi teže da odstupaju od nametnutih normi ponašanja, uključujući i jezičko ponašanje. Naizraženiji vid drugačijeg jezičkog ponašanja je upotreba slenga. Kao što su rezultati ankete pokazali, u današnje vreme, i govor i pisanje kao jezička ostvarenja imaju svoje osobene karakteristike, što ne znači da su i potpuno različiti. Oni su ravnopravni i delimično nezavisni, između njih postoje sličnosti ali brojne razlike jer predstavljaju ostvarenje jezika u dva različita medijuma sa različitim funkcijama.

Dobijeni rezultati potvrdili su da je izuzetno teško iskoreniti predrasude o engleskom govornom jeziku. Zbog zasnovanosti na formalnim stilovima, pisani jezik posmatra se kao standard koji govornici više vrednuju. Postoje neki jezički stručnjaci koji zagovaraju upotrebu regionalnog varijeteta u govoru u školama. Tako su se pojavili stavovi o važnosti očuvanja dijalekata i upotrebu pisanog standardnog engleskog jezika u školama, navodi Tradgil (Trudgil 1990:126). Sa druge strane, postoje oni koji smatraju da deca u školi treba da uče i govorni i pisani standardni engleski s tim da se uporedno razvija jezička svest o tome da nestandardni varijeteti nisu inferiorni u odnosu na standardni. Milroj i Milroj (Milroy and Milroy 1991:24-5) misle da se norme nestandardnih varijeteta ignorišu ili se posmatraju kao nepažljiva i neznalačka odstupanja od gramatike.

Uzimajući u vid činjenicu da je u nastavi engleskog jezika kao stranog dominantan normativni pristup u kome se svako odstupanje od norme standardnog jezika smatra “greškom”, nije iznenađujuće da profesori i dalje teško pokazuju razumevanje za greške učenika (više od jedne trećine ocenilo je da nema razumevanja za nekorišćenje nastavka –s u govoru ili pisanju, 36.4%. Stoga, čini se da je na profesorima engleskog jezika da osmisle novije tehnike pomoću kojih bi nastava gramatike bila zanimljiva učenicima i koja bi jezik oživela, a ne ugušila, savetuje Kristal (Crystal 1988:29).

Međutim, ukoliko uzmemo u obzir da skoro polovina profesora engleskog jezika 48.5% smatra da je nekorišćenje nastavka -s u trećem licu jednine prezenta odvojivo od sadržaja poruke koja se želi preneti, izgleda da su na pravom putu da trasiraju nove pravce u nastavi engleskog jezika kao stranog.

Neujednačeni rezultati još jednom ukazuju na to da su profesori engleskog jezika prilično neopredeljeni po pitanju otkrivanja razloga učeničkih grešaka. Naime, mali broj 15.2% profesora engleskog odlučilo je da dopiše dodatne kategorije u pomenutom odgovoru, jer su verovali da bilo koja od ponuđenih kategorija može da bude uzrok grešaka, kao i njihova kombinacija (v.Tabelu 54).

Tabela 54: Ukoliko učenik ne upotrebljava nastavak -s, meša who/that ili pogrešno upotrebi reč u pisanju, zaokružite razlog.

	F (Frekvencija)	%(Procenti)	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Neznanje	1	3.0	3.0	3.0
Nepažnja	9	27.3	27.3	30.3
Brzina	9	27.3	27.3	57.6
Pasivno znanje	9	27.3	27.3	84.8
Nešto drugo	5	15.2	15.2	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Robinson (Robinson) je još daleke 1836. u delu “Priručnik za metod i organizaciju” (*Manual of Method and Organization*) istakao da će svaki profesor koji nastoji da eliminiše sve “greške” svojih učenika koje su, negde dijalekatske prirode biti razočaran svojim neuspehom. Savremeni sociolingvisti smatraju da govornici treba da budu tolerantniji prema nestandardnim varijetetima i da očuvaju svoje rodne dijalekte ukoliko to žele, zaključuje Tradgil (Tradgil 1990:126-7). Standardizacija jezika utiče na formiranje negativnih stavova prema regionalnim

varijetetima koji se u odnosu na standardni posmatraju kao odstupanja od norme. Ti stavovi često se manifestuju u formi moralnih sudova o gramatičkoj neispravnosti nestandardnih varijeteta u odnosu na standardni. Ovakvi stavovi mogu biti opasni kada se koriste kao dokaz neznanja, jezičke nekompetentnosti. Iako su mnogi lingvisti ukazali na to da nestandardni varijeteti imaju svoju gramatiku i pravila upotrebe, suprotni stavovi su još uvek prisutni.

Saznanja do kojih se došlo analizom sledećeg pitanja pokazuju da se veći procenat profesora 57.6% slaže da nastava engleskog jezika kao stranog treba da bude zabavna za učenike, a trećina profesora se složila u potpunosti 36.4%. Ovi rezultati mogu se povezati sa rezultatima koji pokazuju da je jedan od ciljeva nastave da se učenici prijatno osećaju na časovima engleskog jezika (v. Tabelu 55).

Tabela 55: *Učenje jezika treba da bude zabavno*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se u potpunosti	1	3.0	3.0	3.0
Neodlučan/na sam	1	3.0	3.0	6.1
Slažem se	19	57.6	57.6	63.6
Slažem se u potpunosti	12	36.4	36.4	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Dobijena saznanja su prilično ohrabrujuća budući da su profesori engleskog jezika u značajnom procentu 60.6% naveli da je potrebno ohrabriti učenike da uspostavljaju komunikaciju sa svim govornicima, bez obzira na to da li im je engleski prvi ili drugi jezik, jer se na taj način razvija komunikativna kompetencija. Trećina 36.4% profesora engleskog pozitivno se izjasnila o važnosti komuniciranja sa pomenutim govornicima (v. Tabelu 56).

Tabela 56: *Da bi učenici uspešno naučili da upotrebljavaju engleski jezik, potrebno je da što više komuniciraju sa svima koji govore engleski bez obzira da li im je engleski prvi jezik ili ne*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	% (Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Ne slažem se	1	3.0	3.0	3.0
Slažem se	12	36.4	36.4	39.4
Slažem se u potpunosti	20	60.6	60.6	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Više od polovine profesora 57.6% se u potpunosti složilo da je razvijanje funkcionalne kompetencije koja omogućava učenicima da svakodnevno obavljaju praktične poslove i zadatke u realnim životnim situacijama od izuzetnog značaja (v. Tabelu 57).

Tabela 57: *Treba da težimo da učenici upotrebljavaju engleski jezik za svakodnevne potrebe*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	% (Procenti)	Validni procenat	Kumulativni procenat
Slažem se	14	42.4	42.4	42.4
Slažem se u potpunosti	19	57.6	57.6	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

Više od polovine profesora 51.5% potvrdilo je da komunikacija na engleskom jeziku omogućava učenicima da postanu globalni građani sveta, dok se nešto manje 42.4% profesora s tim u potpunosti složilo (v. Tabelu 58).

Tabela 58: *Putem engleskog jezika, učenici postaju globalni građani sveta*

Skala 1-5	F (Frekvencija)	%(Procenti)	Validni Procenat	Kumulativni Procenat
Neodlučan	2	6.1	6.1	6.1
Slažem se	17	51.5	51.5	57.6
Slažem se u potpunosti	14	42.4	42.4	100.0
Ukupno	33	100.0	100.0	

U narednom poglavlju biće predstavljeni rezultati istraživanja opisanog u šestom poglavlju ove disertacije, čime će se dobiti jasnija slika o upotrebi engleskog jezika kao stranog u srednjim školama u Srbiji.

7. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju biće prikazani i interpretirani podaci koji su prikupljeni anketnim upitnikom, intervjuom i opservacijom časova engleskog. Na kraju poglavlja biće izložena diskusija o dobijenim rezultatima.

7.1. ANALIZA UPITNIKA ZA UČENIKE

Srednjoškolci (N=735) su početkom drugog polugodišta školske 2012/13. godine popunili anketni upitnik čiji je širi cilj bio da proceni *učestalost upotrebe* engleskog jezika učenika na srednjoškolskom nivou u okviru školskog i vanškolskog okruženja.

Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka, može se zaključiti da učenici teže da upotrebljavaju engleski jezik sa različitim grupama govornika, kako onima kojima je engleski L1, tako i sa onima koji engleski govore kao L2, L3, itd. u cilju ostvarivanja svrsishodne komunikacije.

Analiza upitnika dala je kompletniju i jasniju sliku o načinima na koje učenici percipiraju “idealni” engleski jezik, i o situacijama i okruženjima u kojima je potrebno poštovati strukturalna pravila standardnog engleskog jezika. Pored toga, rezultati analize nude dragocene podatke o razlikama u učestalosti upotrebe engleskog jezika prema različitim ekstralingvističkim varijablama kao što su: pol, grad, tip škole i razred/uzrast učenika.

Podaci dobijeni upitnikom obrađeni su kvantitativnim postupkom analize podataka statističkim paketom SPSS 17.0 i biće interpretirani u ovom odeljku. U cilju bolje preglednosti, analiza podataka biće prikazana prema sledećim kriterijumima: 1. Dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski L1, 2. Poteškoće u učenju engleskog jezika kao stranog, 3. Učestalost upotrebe engleskog jezika kao stranog u školskom okruženju, 4. Učestalost

upotrebe engleskog jezika kao stranog izvan školskog okruženja, 5. Različiti načini upotrebe engleskog jezika kao stranog, 6. Razlozi za učenje engleskog jezika kao stranog.

Sve vrednosti su prema Likertovoj skali izražene numerički.

Jasniju sliku o opisanoj situaciji daćemo kroz grafički prikaz upotrebe engleskog kao stranog na srednjoškolskom nivou, a prema njihovoj učestalosti upotrebe.

7.1.1. Dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski L1

Na početku istraživanja, postavljene su osnovne hipoteze koje su u toku rada proverene:

1) *U skladu sa analizom nastavnih planova, programa i udžbenika pretpostavlja se da srednjoškolci generalno misle da kompetencija govornika kojima je engleski prvi jezik (L1) predstavlja željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog,*

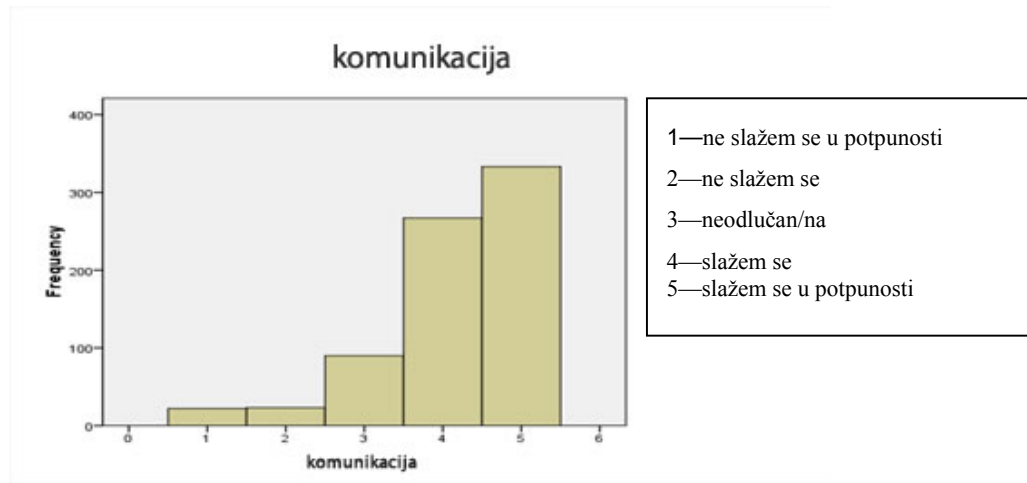
(2) Činjenica da učenici odrastaju u vreme kada je prisustvo i svakodnevno širenje engleskog jezika na svakom koraku vidljivo i očigledno, uslovljava naglo proširivanje mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao L2 kod učenika, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije. S tim u vezi, učenici imaju potencijalnu mogućnost da svakodnevno, sa lakoćom ostvaruju interakciju sa govornicima različitih jezika i kultura, i najvažnije, da budu izloženi različitim varijetetima engleskog L1 i kao lingua franca.

(2) Učenje engleskog jezika kao stranog treba da se odvija u skladu sa promenjenim potrebama i težnjama velikog broja govornika koji imaju različite jezike i kulture, a kojima je engleski strani jezik, odnosno koji ga upotrebljavaju radi ostvarenja socijalne, geografske, obrazovne i profesionalne mobilnosti na regionalnom, kontinentalnom i globalnom planu.

Da se podsetimo: značajna većina učenika 45.3% složila se u potpunosti, dok se manje 36.3% složilo da je uspostavljanja uspešne komunikacije sa vršnjacima i profesorom na časovima engleskog jezika važno.

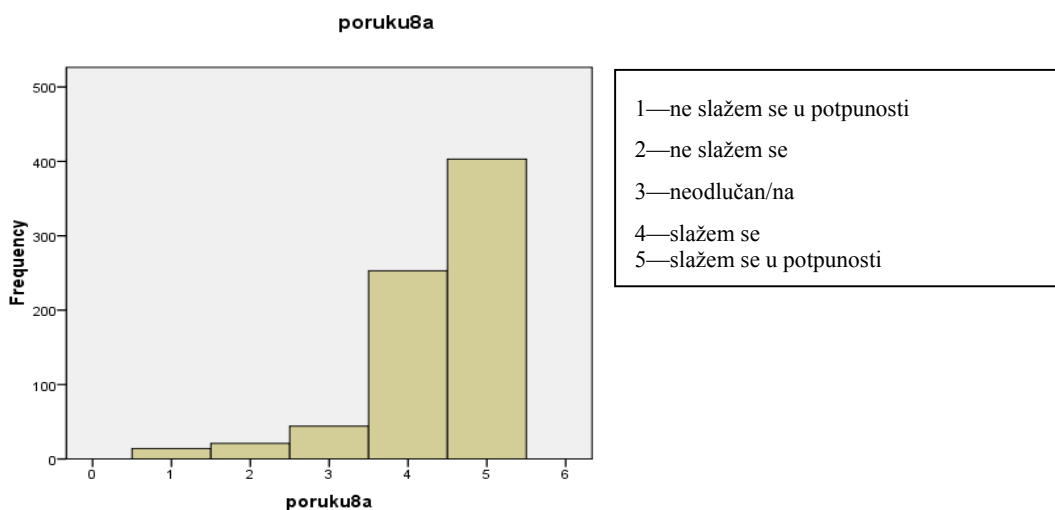
Grafički prikaz ovih nalaza predstavljen je na Dijagramu 1, koji sledi.

Dijagram 1: *Važno ti je pre svega da na času komuniciraš sa grupom i profesorom*



Znači, učenici smatraju da ključni cilj učenja engleskog jezika kao stranog predstavlja sticanje i unapređivanje komunikativne kompetencije. Na pitanje o upotrebi engleskog izvan školskog okruženja, preko polovine učenika 54.8% izjasnilo se da se slažu u potpunosti, dok se manje 34.4% složilo da nastoje da drugom sagovorniku prenesu određenu poruku. Dobijeni rezultati na pitanje o upotrebi engleskog jezika kao stranog u nenastavnom okruženju predstavljeni su u Dijagramu 2.

Dijagram 2: *Dok upotrebljavaš engleski jezik izvan redovnih časova engleskog, važno ti je da sagovorniku preneseš poruku*



Učenici imaju razvijenu svest o tome da je primarna svrha učenja engleskog jezika kao stranog uspešna komunikacija sa učenicima i profesorom. Nije iznenađujuće što više od 45.2% učenika društveno-jezičkih smerova gimnazija komunikaciju svrstava u sam vrh liste svojih prioriteta, što su takođe potvrdili i učenici iz opštih gimnazija 34.9%. Ovi podaci ne iznenađuju ako imamo u vidu činjenicu da su učenici iz društveno-jezičkih smerova gimnazija usredsređeni na društvene predmete, posebno strane jezike, te je stoga i značajan procenat njih sa razvijenom svešću o ciljevima učenja engleskog jezika kao stranog u savremenom dobu. Najpre će biti prikazana tabela 59, koja daje raspored frekvencije odgovora na pomenuto pitanje i vrednosti hi-kvadrata (χ^2). Dakle, nakon određivanja vrednosti hi-kvadrata (χ^2) za pomenute kategorije, ustanovljena je statistička značajnost kod kategorije tipa škole i uspostavljanja komunikacije, tj. vrednost $p < 0.05$. Ovo bi trebalo da znači da rezultat dobijen u uzorku može da postoji u populaciji, tj. da nije dobijen pukom slučajnošću. Vrednosti hi-kvadrata prikazane su u Tabeli 59.

Tabela 59: *Raspored frekvencije odgovora na pitanje o tipu škole prema kategoriji uspostavljanja komunikacije na času*

		Važno ti je da pre svega budeš u stanju da komuniciraš na času (skala 1-5)					Ukupno
		1	2	3	4	5	
opšta	Ukupan broj	3	1	16	75	120	215
gimn.	% tip škole	1.4%	.5%	7.4%	34.9%	55.8%	100.0%
	% komunikacija	13.6%	4.3%	17.8%	28.1%	36.0%	29.3%
srednje	Ukupan broj	15	10	38	69	116	248
stručna	% tip škole	6.0%	4.0%	15.3%	27.8%	46.8%	100.0%
	% komunikacija	68.2%	43.5%	42.2%	25.8%	34.8%	33.7%
društ.	Ukupan broj	4	12	36	123	97	272
jezička							

gimn.	% tip škole	1.5%	4.4%	13.2%	45.2%	35.7%	100.0%
	% komunikacija	18.2%	52.2%	40.0%	46.1%	29.1%	37.0%
Ukupno	Ukupan broj	22	23	90	267	333	735
	% tip škole	3.0%	3.1%	12.2%	36.3%	45.3%	100.0%
	% komunikacija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 60: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46.739^a	8	.000
Likelihood Ratio	49.058	8	.000
Linear-by-Linear Association	13.473	1	.000
N of Valid Cases	735		

Da bi se dalje utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika prema polu učenika u kategoriji važnosti prenošenja poruke sagovorniku, najpre će biti prikazana tabela 61, koja daje raspored frekvencije odgovora na pomenuto pitanje, dok će vrednosti hi-kvadrata (χ^2) biti prikazane u tabeli 62.

Tabela 61: *Raspored frekvencija odgovora na pitanje o polu prema kategoriji prenosa poruke*

	Važno ti je da sagovorniku preneseš poruku (skala 1-5)
--	--

		1	2	3	4	5	Ukupno
Dečaci	Ukupan broj	6	15	16	93	175	305
	% pol	2.0%	4.9%	5.2%	30.5%	57.4%	100.0%
	% prenos poruke	42.9%	71.4%	36.4%	36.8%	43.4%	41.5%
Devojčice	Ukupan broj	8	6	28	160	228	430
	% pol	1.9%	1.4%	6.5%	37.2%	53.0%	100.0%
	% prenos poruke	57.1%	28.6%	63.6%	63.2%	56.6%	58.5%
Ukupno	Ukupan broj	14	21	44	253	403	735
	% pol	1.9%	2.9%	6.0%	34.4%	54.8%	100.0%
	% prenos poruke	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 62: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.194^a	4	.024
Likelihood Ratio	11.171	4	.025
Linear-by-Linear Association	.072	1	.788
N of Valid Cases	735		

Pošto je ustanovljena statistički značajna razlika u poimanju ideje o prenosu poruke i pola, kako smo i pretpostavili, preko trećine devojčica 37.2% prepoznale su važnost prenošenja poruke sagovorniku 63.2%. Dakle, devojčice su pokazale veći stepen zalaganja u nameri da ostvare uspešnu komunikaciju sa govornicima.

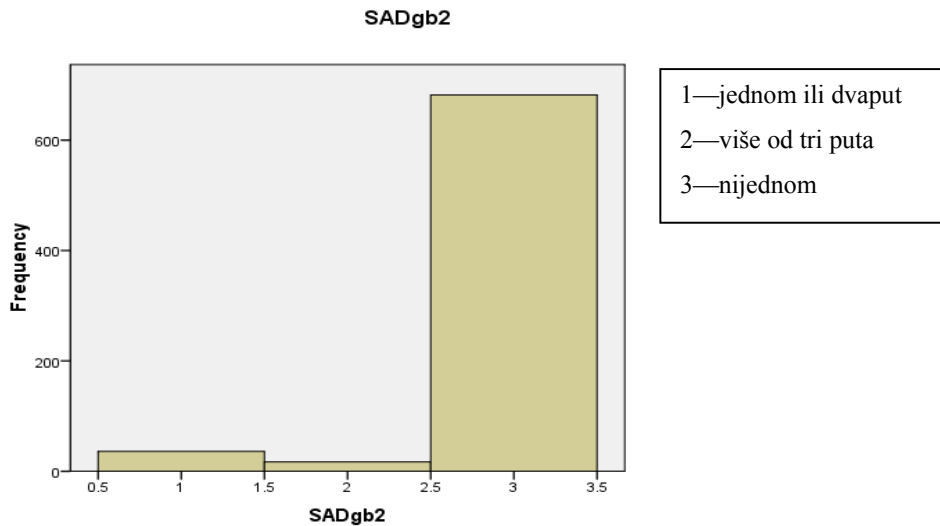
Nakon što su upoređeni uzrast (razred) i način prenošenja poruke, ponovo je utvrđena statistički značajna razlika. Preko trećine učenika drugog razreda 37.8%, kao što je i očekivano s obzirom na to da su učenici prvog razreda u procesu adaptiranja na novu školsku sredinu, pokazalo je izrazito veliku spremnost da komuniciraju na engleskom jeziku 66.0%. Kako su učenici drugog razreda zapazili da je prenošenje poruke drugom sagovorniku ključna svrha svake komunikacije, na osnovu iznesenih rezultata, može se zaključiti da je hipoteza o uspostavljanju komunikacije sa svim govornicima, u potpunosti ostvarena. Prikaz podataka je dat u tabeli 63, dok su vrednosti hi-kvadrata (χ^2) date u tabeli 64.

Tabela 64: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.316^a	4	.035
Likelihood Ratio	10.222	4	.037
Linear-by-Linear	.849	1	.357
Association			
N of Valid Cases	735		

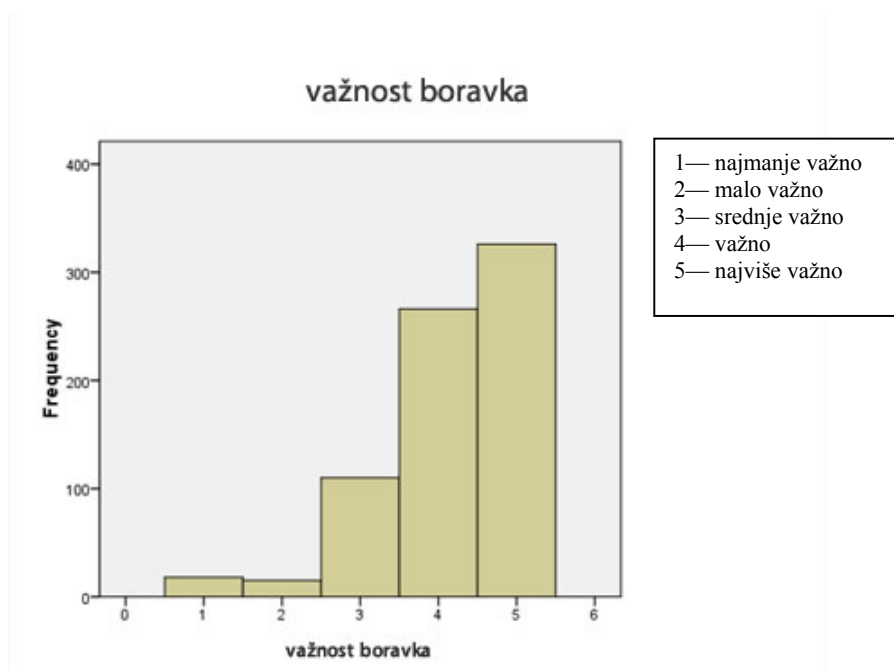
Kada je reč o navedenoj hipotezi koja ukazuje na povezanost uspešne komunikacije sa poštovanjem jezičkih normi govornika engleskog L1, vrtićemo se na već istaknute podatke iz upitnika. Dakle, značajan podatak koji se ne može zaobići je da 92.8% učenika širom Srbije nije imalo priliku da poseti neku od zemalja engleskog govornog područja. Slikoviti prikaz podataka dat je u Dijagramu 3.

Dijagram 3: *Koliko puta ste bili u zemlji engleskog govornog područja?*



S obzirom na to da je analiza upitnika potvrdila da se najveći procenat učenika 44.4% u potpunosti slaže sa ovim, dok se 36.2% učenika samo slaže sa tvrdnjom da je boravak u zemljama engleskog govornog područja veoma značajan za dalji napredak u učenju engleskog jezika kao stranog, zaključujemo da među njima postoji povezanost. Detaljniji prikaz podataka sledi u Dijagramu 4.

Dijagram 4: *Kolika je važnost boravka u zemljama engleskog govornog područja?*



Učenici su pokazali da visoko rangiraju boravak u zemljama engleskog govornog područja u cilju napredovanja u engleskom jeziku kao stranom, te je otud i najveći broj učenika iskazao nedvosmislenu opredeljenost da se približi kompetenciji govornika kojima je engleski prvi jezik 46.1%. Može se reći da najveći broj srednjoškolaca teži da upotrebljava upravo standardni varijetet engleskog jezika, kakav prema njihovom mišljenju upotrebljavaju govornici engleskog L1. Međutim, prisetimo se da svi govornici bilo kog jezika, naročito engleskog, svakodnevno upotrebljavaju neki od akcenata, iz čega sledi da značajan broj učenika veruje da se engleski jezik može upotrebljavati bez akcenta o čemu je već prethodno bilo reči.

Kako je ustanovljena statistički značajna razlika između dostizanja gramatičke korektnosti i vežbanja na časovima engleskog jezika kao stranog, nastojaćemo da izvedemo zaključak o pomenutom pitanju. Dakle, učenici su se u izuzetno značajnom procentu složili da gramatička korektnost zauzima vrlo visoko mesto na listi prioriteta 44.9% na redovnim časovima engleskog jezika 44.8%. Ako se prisetimo hipoteze prema kojoj je engleski L1 željeni model kome treba težiti, nalazimo da je delimično potvrđena, što svakako zahteva detaljniju analizu. Naime, kao što je već spomenuto, učenici smatraju da postoji jasna veza između napretka u engleskom jeziku kao stranom i boravka u zemljama engleskog govornog područja, ali ne veruju da dostizanje kompetencije govornika kojima je engleski prvi jezik predstavlja krajnji cilj u učenju engleskog jezika kao stranog. Tako dobijeni rezultati nedvosmisleno ukazuju na to da veći procenat učenika 44.4% smatra da je boravak u zemljama engleskog govornog područja važan za dalji napredak u engleskom jeziku, a jedan broj učenika 46.1% pokazao je jasnu opredeljenost da se približi kompetenciji govornika engleskog L1. Sa druge strane, više od jedne trećine učenika 35.1% zapazilo je da je krajnji cilj učenja engleskog jezika kao stranog dostizanje komunikativne kompetencije koja nije isključivo vezana za model govornika engleskog L1. S obzirom na to da autorka proučava *moćnosti* primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika kao stranog, ohrabrujuće je naglasiti da je reč o maloj razlici između učenika koji ulažu napore da steknu lingvističku kompetenciju uz strogo poštovanje pravila standardne gramatike 46.1%, i učenika kojima je cilj da ovladaju komunikativnom kompetencijom neophodnu za sporazumevanje u složenom društvenom okruženju 35.1%. Prikaz dobijenih podataka dat je u tabeli 65, a vrednosti hi-kvadrata (χ^2) date su u tabeli 66.

Tabela 65: Odnos frekvencija odgovora na pitanje o vežbanju na časovima i gramatičkoj korektnosti

Gramatička korektnost (1-5)	Dok radiš vežbanja, strogo vodiš računa da ne napraviš gramatičke greške						
	1	2	3	4	5	Ukupno	
Ukupan broj	5	10	4	10	6	35	
1 % gramatika	14.3%	28.6%	11.4%	28.6%	17.1%	100.0%	
% vežbe	16.1%	15.2%	2.2%	3.5%	3.5%	4.8%	
Ukupan broj	3	16	28	25	5	77	
2 % gramatika	3.9%	20.8%	36.4%	32.5%	6.5%	100.0%	
% vežbanja	9.7%	24.2%	15.7%	8.7%	2.9%	10.5%	
Ukupan broj	9	12	49	47	12	129	
3 % gramatika	7.0%	9.3%	38.0%	36.4%	9.3%	100.0%	
% vežbanja	29.0%	18.2%	27.5%	16.3%	7.1%	17.6%	
Ukupan broj	11	17	80	136	64	308	
4 % gramatika	3.6%	5.5%	26.0%	44.2%	20.8%	100.0%	
% vežbanja	35.5%	25.8%	44.9%	47.1%	37.6%	42.0%	
Ukupan broj	3	11	17	71	83	185	
5 % gramatika	1.6%	5.9%	9.2%	38.4%	44.9%	100.0%	
% vežbanja	9.7%	16.7%	9.6%	24.6%	48.8%	25.2%	
Ukupno	Ukupan broj	31	66	178	289	170	734
	% gramatika	4.2%	9.0%	24.3%	39.4%	23.2%	100.0%
	% vežbanja	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

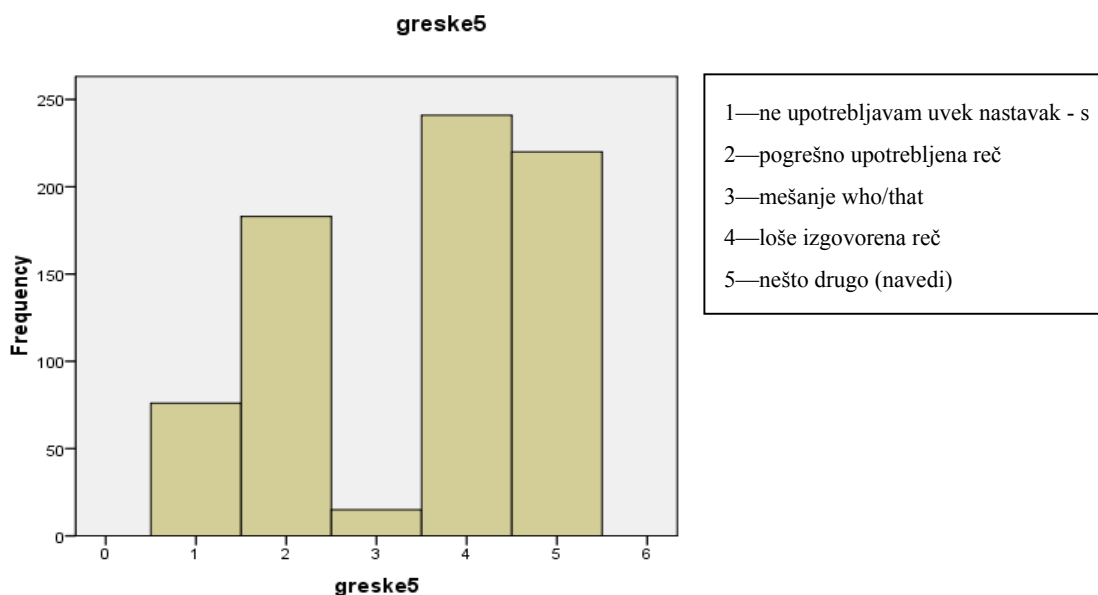
Tabela 66: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.446E2	16	.000
Likelihood Ratio	136.836	16	.000
Linear-by-Linear Association	83.052	1	.000
N of Valid Cases	734		

7.1.2. Poteškoće u učenju engleskog jezika kao stranog

Budući da su učenici pokazali da ulažu svesne napore da proizvedu “pravilan” engleski jezik, pitanje kako da integrišu znanja engleskog jezika u postojeće školske okvire ne predstavlja poteškoću. Stoga, ne začuđuje rezultat da je tek 10.3% učenika odgovorilo da ima poteškoća sa dodavanjem nastavka *-s* u trećem licu jednine glagola u sadašnjem vremenu. Prikaz podataka sledi u Dijagramu 5.

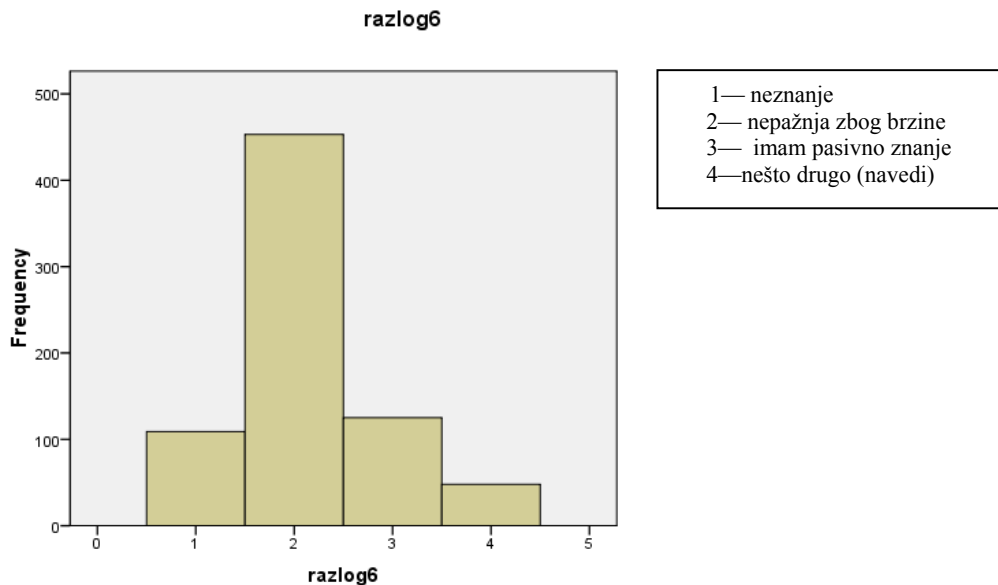
Dijagram 5: *Koje su tvoje najčešće gramatičke greške u pisanju ili govoru?*



Dobijeni rezultati o tipovima grešaka potvrdili su da su učenici u veoma značajnoj većini 61.6% procenili da je nepažnja nastala usled brzine njihov najčešći izvor grešaka u govornom i pisanom engleskom jeziku.

Grafički prikaz dobijenih podataka sledi u Dijagramu 6.

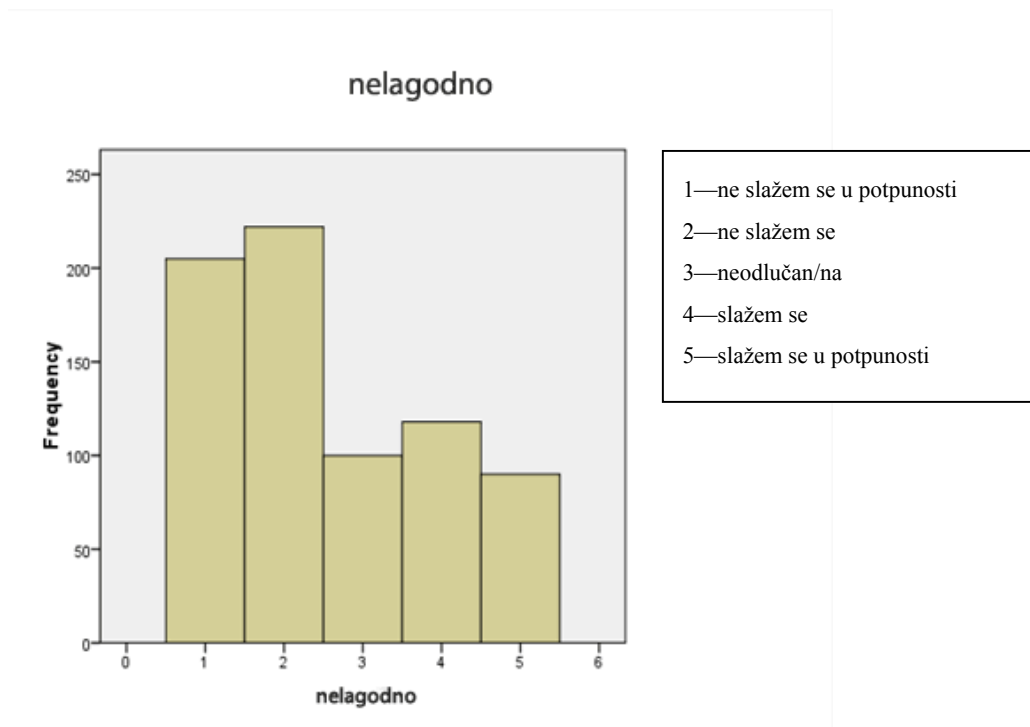
Dijagram 6: *Koji su najčešći razlozi grešaka?*



Kao što nam je već poznato na osnovu podataka iz upitnika, trećina učenika 30.2% nije se složila da nemogućnost da proizvedu “pravilan” engleski predstavlja prepreku da nastave komunikaciju, dok je 27.9% učenika pokazalo izazito negativno mišljenje na pomenutu tvrdnju. Dakle, učenici su pokazali tendenciju da se prvenstveno orijentišu da uspostave komunikaciju na engleskom jeziku uprkos greškama koje se neminovno javljaju.

U istom kontekstu, nakon ukrštanja dve kategorije, prenošenja poruke sagovorniku i osećanja nelagodnosti koje se javlja, utvrđena je statistički značajna razlika. Ponovo, primećeno je da učenici u izrazito visokom procentu osećaju nelagodnost ukoliko za vreme komunikacije naprave grešku 63.3%. Znači, i pored toga što se učenici trude na sve načine da ostvare komunikaciju sa različitim govornicima, ipak, zabeleženo je da teže da ispoštuju gramatička pravila standardnog engleskog jezika što je moguće više. Ukratko, još jednom, potvrđena je povezanost između stvaranja osećanja nelagodnosti koja nastaje u toku komunikacije i napora ka dostizanju gramatičke korektnosti.

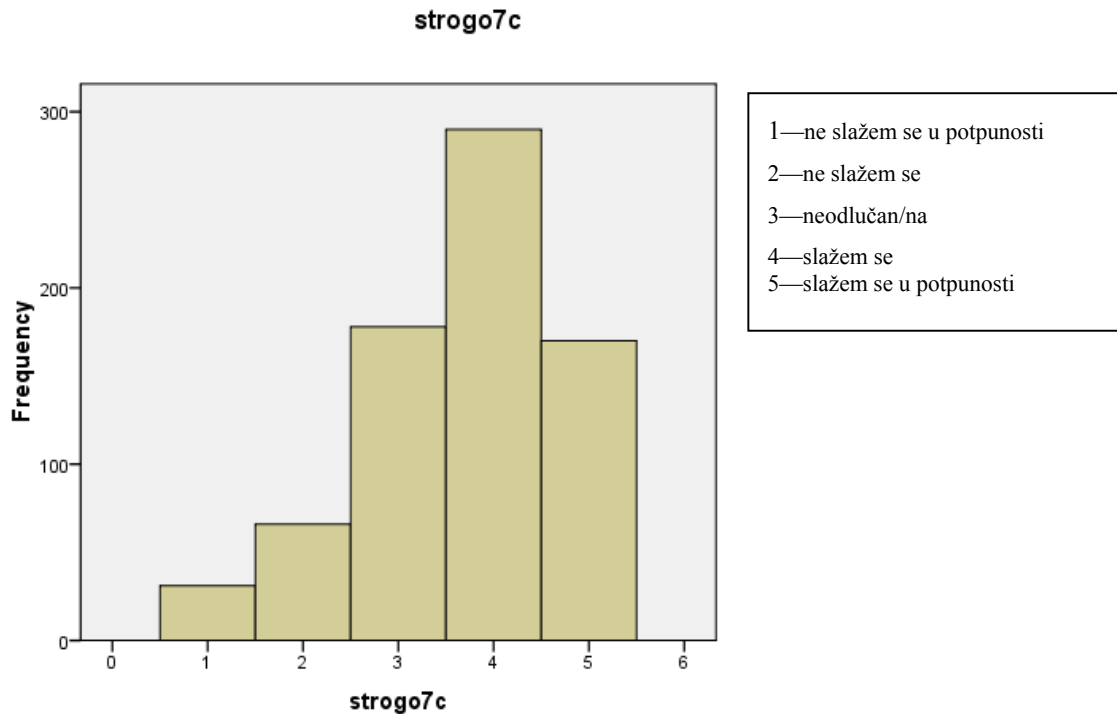
Dijagram 7: *Osećaš se nelagodno kada napraviš grešku i to te sprečava da nastaviš komunikaciju na času*



7.1.3. Učestalost upotrebe engleskog jezika kao stranog u školskom okruženju

Kao što je već prikazano u analizi odgovora dobijenih iz upitnika, nemogućnost da se proizvede “pravilan” engleski jezik ne sprečava uvek učenike da budu aktivni učesnici na časovima engleskog jezika kao stranog. Grubor (2012) je došla do sličnog saznanja da je jezik učionice jedinstveni faktor koji utiče na stav i nameru, koja potom utiče na postignuće. Dakle, nastavno okruženje predstavlja najrelevantniji faktor za formiranje stavova učenika. Međutim, na pitanje da li u toku komuniciranja vode računa da ostvare gramatički tačne iskaze, više od jedne trećine učenika 39.5% iskazalo je spremnost da izvršavaju postavljene zadatke uz istovremeno poštovanje pravila “pravilnog” engleskog jezika. Vredno je napomenuti da se jedan broj 24.2% učenika izjasnilo kao neopredeljeno na pitanje da li je ostvarivanje gramatičke korektnosti njihov cilj na časovima engleskog jezika. Prikaz podataka sledi u Dijagramu 8.

Dijagram 8: Dok radiš vežbanja na času, strogo vodiš računa da ne napraviš gramatičke greške



Značajnost razlika u odnosu na tip škole postoji u kategoriji važnosti uspostavljanja komunikacije na časovima engleskog jezika. Treba pogledati Tabelu 67, koja očitava koji su učenici naklonjeniji da brane mišljenje da je ključna svrha učenja engleskog jezika kao stranog u školi—uspešna komunikacija sa vršnjacima i profesorom. Naime, 45.2% učenika iz društveno-jezičkih smerova gimnazija svrstava komunikaciju u sam vrh svojih prioriteta u učenju, što je takođe slučaj i sa jednom trećinom učenika iz opštih gimnazija 34.9%. Prikaz podataka dat je u Tabeli 67, vrednosti hi-kvadrata (χ^2) sledi u Tabeli 68.

Tabela 67: Raspored frekvencije odgovora na pitanje o tipu škole i uspostavljanju komunikacije na času

	Važno ti je da pre svega budeš u stanju da komuniciraš na času (skala 1-5)					
	1	2	3	4	5	Ukupno

Opšta gimn.	Ukupan broj	3	1	16	75	120	215
	% tip škole	1.4%	.5%	7.4%	34.9%	55.8%	100.0%
	% komunikacija	13.6%	4.3%	17.8%	28.1%	36.0%	29.3%
Srednja stručna	Ukupan broj	15	10	38	69	116	248
	% tip škole	6.0%	4.0%	15.3%	27.8%	46.8%	100.0%
	% komunikacija	68.2%	43.5%	42.2%	25.8%	34.8%	33.7%
	Ukupan broj	4	12	36	123	97	272
Društ. jezički smer	% tip škole	1.5%	4.4%	13.2%	45.2%	35.7%	100.0%
	% komunikacija	18.2%	52.2%	40.0%	46.1%	29.1%	37.0%
Ukupno	Ukupan broj	22	23	90	267	333	735
	% tip škole	3.0%	3.1%	12.2%	36.3%	45.3%	100.0%
	% komunikacija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 68: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46.739^a	8	.000
Likelihood Ratio	49.058	8	.000
Linear-by-Linear Association	13.473	1	.000
N of Valid Cases	735		

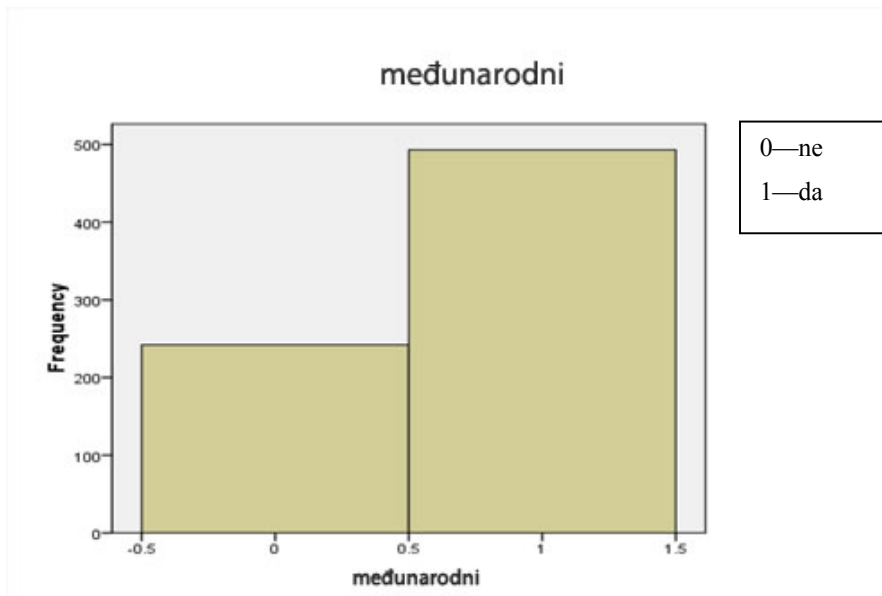
Dobijeni rezultati nisu iznenađujući ako se ima u vidu različita profesionalna orijentacija učenika. Dakle, značajan broj učenika daje prioritet uspostavljanju komunikacije na engleskom jeziku kao stranom, uz poštovanje pravila standardne gramatike engleskog jezika.

7.1.4. Učestalost upotrebe engleskog jezika kao stranog izvan školskog okruženja

Iako je već rečeno da su učenici generalno pokazali spremnost da svakodnevno pronalaze raznovrsne načine da upotrebljavaju engleski jezik kao strani, jedan broj 63.1% njih se sa ovim ne slaže. Dalje, izrazito značajan procenat 67.1% nedvosmisleno pokazuje da ume da prepozna njegov istinski međunarodni status, te da u tome i leži važnost njegovog učenja. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključujemo da učenici još uvek ne uviđaju važnost uspostavljanja komunikacije na engleskom. Konačno, dobijeni rezultati su u koliziji sa pretpostavkom da učenici svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik putem elektronskih komunikacija, kao i da preko engleskog saznaju više o različitim kulturama govornika.

Grafički prikaz nalaza sledi u Dijagramu 9.

Dijagram 9: *Engleski je međunarodni jezik i važno ga je znati*



Da bi se utvrdilo postojanje statistički značajne razlike u odnosu na tip škole i kategoriju engleskog kao međunarodnog jezika, treba se osvrnuti na nalaze u Tabeli 69, kao i na vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 70. Nakon poređenja dveju pomenutih kategorija, dobijeni rezultati nisu neočekivani. Naime, zabeleženo je da učenici iz društveno jezičkih smerova gimnazija 41.6% imaju veću osetljivost prema aktuelnom, međunarodnom statusu engleskog jezika, dok nije zanemarljiva ni trećina učenika iz opštih gimnazija 30.6%.

Tabela 69: Raspored frekvencija odgovora o tipu škole i engleskom kao međunarodnom jeziku

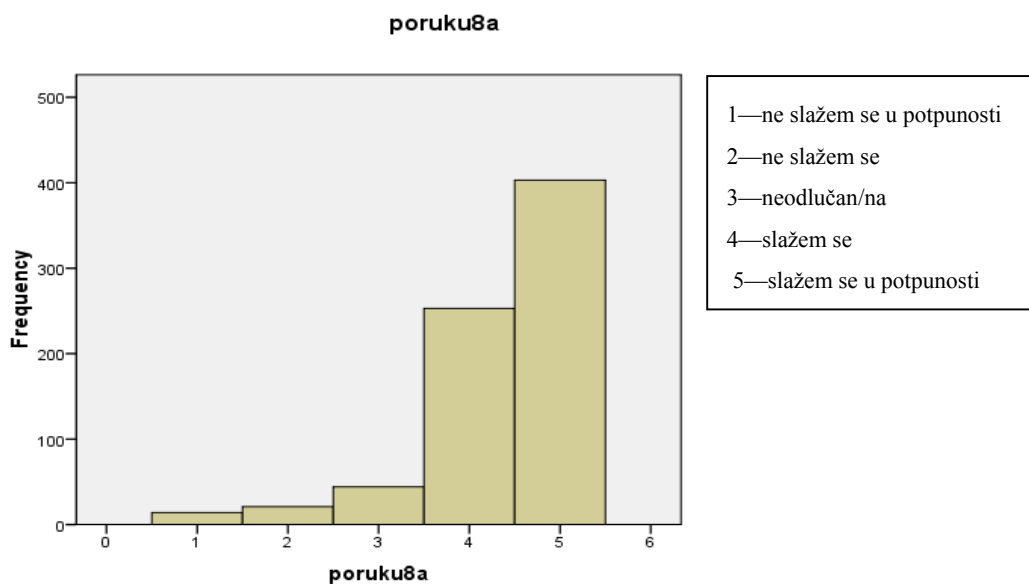
	Tip škole			
	Opšta gimnazija	Srednja stručna	Društveno-jezički smer	Ukupno
0				
Ukupni broj	64	111	67	242
% međunarodni jezik	26.4%	45.9%	27.7%	100.0%
% tip škole	29.8%	44.8%	24.6%	32.9%
1				
Ukupni broj	151	137	205	493
% međunarodni jezik	30.6%	27.8%	41.6%	100.0%
% tip škole	70.2%	55.2%	75.4%	67.1%
Ukupno Ukupni broj	215	248	272	735

% međunarodni jezik	29.3%	33.7%	37.0%	100.0%
% tip škole	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 70: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.164^a	2	.000

Dijagram 10: *Dok upotrebljavaš engleski jezik izvan redovnih časova engleskog, važno ti je da sagovorniku preneseš poruku*



Kada je u pitanju upotreba engleskog jezika kao stranog u vannastavnom okruženju, primećuje se da učenici ne nastoje da u svakoj prilici ispoštuju gramatička pravila standardnog

engleskog jezika. Učenici daju prioritet ostvarivanju uspješne komunikacije sa različitim sagovornicima više nego poštovanju gramatičkih pravila standardnog engleskog jezika. Ako se prisetime rezultata iz upitnika, primećuje se da učenici u značajnoj većini 54.8% brane mišljenje u potpunosti, dok se trećina 34.4% složila da u vannastavnom okruženju prvenstveno teže da sagovorniku uspješno prenesu određenu poruku. Potvrđeno je da postoji značajnost razlika u odnosu na pol, i to u kategoriji važnosti prenošenja poruke. Kao što je i očekivano, više od trećine devojčica 37.2% dalo je prioritet prenošenju poruke sagovorniku 63.2%, čime su iskazale veće zalaganje i želju da ostvaruju uspješnu komunikaciju. Podaci i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dati su u Tabeli 71. i Tabeli 72.

Tabela 71: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o polu i prenošenju poruke

	Važno ti je da sagovorniku preneseš poruku (skala 1-5)					
	1	2	3	4	5	Ukupno
Dečaci Ukupan broj	6	15	16	93	175	305
% pol	2.0%	4.9%	5.2%	30.5%	57.4%	100.0%
% prenos poruke	42.9%	71.4%	36.4%	36.8%	43.4%	41.5%
Devojčice Ukupan broj	8	6	28	160	228	430
% pol	1.9%	1.4%	6.5%	37.2%	53.0%	100.0%
% prenos poruke	57.1%	28.6%	63.6%	63.2%	56.6%	58.5%
Ukupno Ukupan broj	14	21	44	253	403	735
% pol	1.9%	2.9%	6.0%	34.4%	54.8%	100.0%
% prenos poruke	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 72: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.194^a	4	.024
Likelihood Ratio	11.171	4	.025
Linear-by-Linear Association	.072	1	.788
N of Valid Cases	735		

Utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na razred, i to u kategoriji prenošenja poruke. Jedan broj učenika drugog razreda 37.8%, kao što je očekivano, pokazao je veću spremnost da komunicira izvan školskog okruženja. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dati su u Tabelama 73 i 74.

Tabela 73: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o razredu i prenošenju poruke

		Važno ti je da sagovorniku preneseš poruku (skala 1-5)					
		1	2	3	4	5	Ukupno
I r.	1 Ukupan broj	9	12	18	86	168	293
	% razred	3.1%	4.1%	6.1%	29.4%	57.3%	100.0%
	% prenos poruke	64.3%	57.1%	40.9%	34.0%	41.7%	39.9%
	2 Ukupan broj	5	9	26	167	235	442
II r	% razred	1.1%	2.0%	5.9%	37.8%	53.2%	100.0%

% prenos poruke	35.7%	42.9%	59.1%	66.0%	58.3%	60.1%
Ukupno Ukupan broj	14	21	44	253	403	735
% razred	1.9%	2.9%	6.0%	34.4%	54.8%	100.0%
% prenos poruke	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 74: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.316^a	4	.035
Likelihood Ratio	10.222	4	.037
Linear-by-Linear Association	.849	1	.357
N of Valid Cases	735		

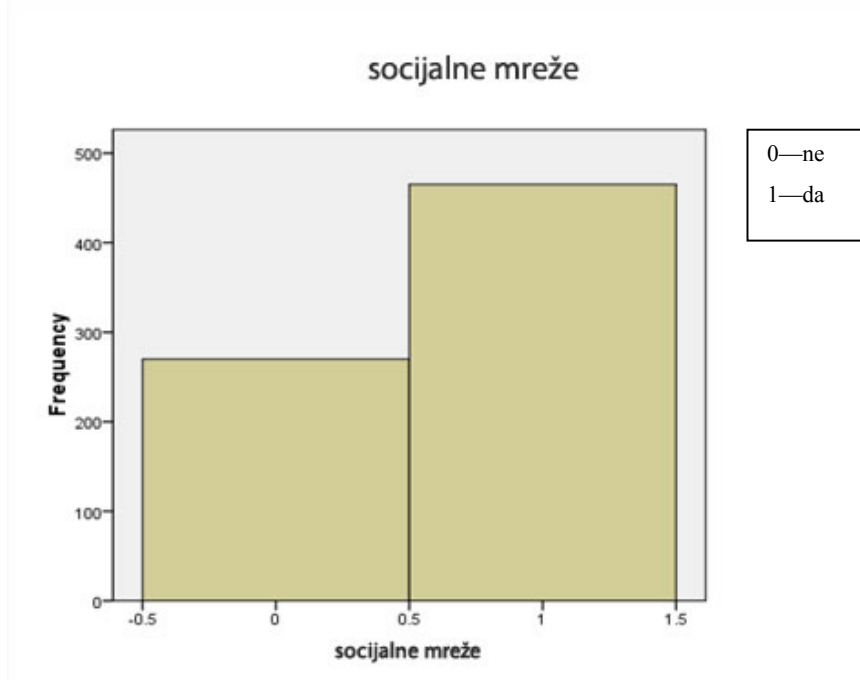
Analiza dobijenih odgovora o upotrebi engleskog jezika kao stranog u nastavnom i nenastavnom okruženju, pokazuje sličnost u spremnosti za uspostavljanje komunikacije sa različitim govornicima. Međutim, u školskom okruženju, učenici se pretežno trude da ispoštuju gramatička pravila koja važe u standardnom engleskom jeziku. Dalje, iako je izvan školskog okruženja nedvosmisleno potvrđeno da je uspostavljanje komunikacije primaran cilj, to ne znači da se ovi učenici ne trude da proizvedu gramatički tačan iskaz, koliko je to moguće.

7.1.5. Različiti načini upotrebe engleskog jezika kao stranog

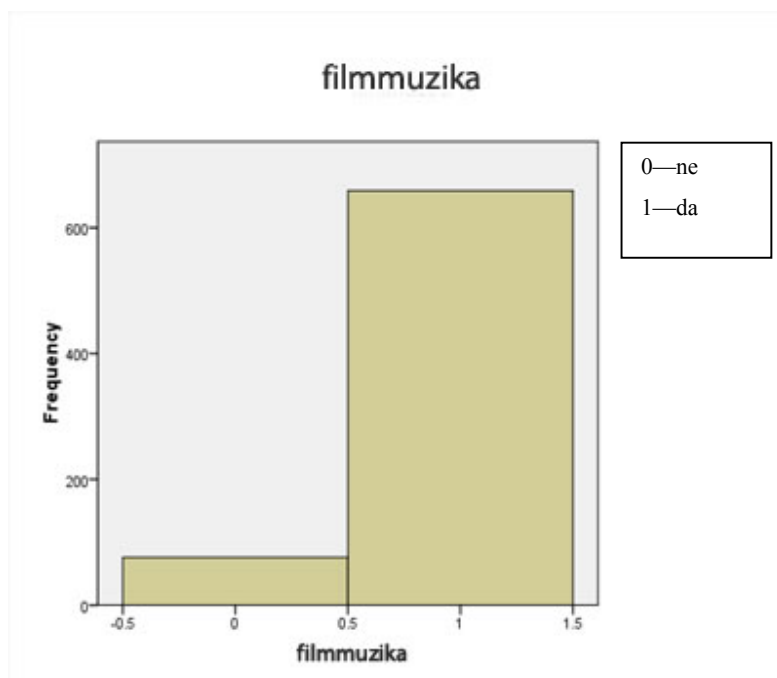
Na osnovu predstavljenih rezultata upitnika, videli smo da je značajna većina učenika 63.3% potvrdila da putem društvenih mreža održava postojeće kontakte ili pronalazi nove prijatelje u zemlji ili inostranstvu. Važno je istaći da u ovakvim situacijama, učenici u velikoj meri komuniciraju na engleskom jeziku. Kao što je očekivano, učenici su u vrlo značajnom procentu 89.7% odgovorili da je gledanje filmova i slušanje muzike jedan od najpopularnijih načina da

budu svakodnevno izloženi engleskom jeziku, pretežno američkoj jezičkoj varijanti. Radi detaljnijeg prikaza biće predstavljeni Dijagrami 11. i 12.

Dijagram 11: *Koristim društvene mreže da bih komunicirao/la sa različitim govornicima*



Dijagram 12: *Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku*



Ustanovljena je statistički značajna razlika u odnosu na tip škole, i to u kategoriji upotrebe društvenih mreža. Naime, učenici iz opštih gimnazija su u naročito značajnom procentu potvrdili da aktivno upotrebljavaju društvene mreže 67.4%, slično učenicima iz društveno-jezičkog smera 65.4%. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dat je u Tabelama 75. i 76.

Tabela 75: Raspored odgovora učenika na pitanja o tipu škole i društvenim mrežama

		društvene mreže		
		0	1	Ukupno
O. gimnazije	Ukupan broj	70	145	215
	% tip škole	32.6%	67.4%	100.0%
	% društvene mreže	25.9%	31.2%	29.3%
Srednja stručna	Ukupan broj	106	142	248
	% tip škole	42.7%	57.3%	100.0%
	% društvene mreže	39.3%	30.5%	33.7%
Društveno jezički	Ukupan broj	94	178	272
	% tip škole	34.6%	65.4%	100.0%
	%društvene mreže	34.8%	38.3%	37.0%
	Ukupan broj	270	465	735
Ukupno	% tip škole	36.7%	63.3%	100.0%
	% društvene mreže	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 76: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	6.019^a	2	.049
Likelihood Ratio	5.976	2	.050
Linear-by-Linear Association	.083	1	.773
N of Valid Cases	735		

Imajući u vidu pol i kategoriju upotrebe društvenih mreža, takođe je uočena statistički značajna razlika. Kao što je očekivano, više od polovine devojčica 53.5% iskazalo je veću naklonost ka upotrebi društvenih mreža. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dat je u Tabelama 77 i 78.

Tabela 77: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o polu i društvenim mrežama

		Društvene mreže		
		0	1	Ukupno
Dečaci	Ukupan broj	89	216	305
	% pol	29.2%	70.8%	100.0%
	% društv mreža	33.0%	46.5%	41.5%
Devojčice	Ukupan broj	181	249	430
	% pol	42.1%	57.9%	100.0%
	% društv mreža	67.0%	53.5%	58.5%
Ukupno	Ukupan broj	270	465	735
	% pol	36.7%	63.3%	100.0%
	% društv mreža	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 78: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12.802^a	1	.000		
Continuity Correction ^b	12.252	1	.000		
Likelihood Ratio	12.967	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear Association	12.784	1	.000		
N of Valid Cases	735				

Uporedimo li tip škole sa kategorijom gledanja filmova ili slušanja muzike na engleskom jeziku, ustanovimo statistički značajnu razliku. Na osnovu analize odgovora u upitniku, može se primetiti da je u svim tipovima škola zabeležen primetno značajan procenat učenika koji slušaju muziku i gledaju filmove na engleskom jeziku. Ipak, ubedljivo najveći procenat učenika 95.2% zabeležen je u društveno-jezičkim odeljenjima gimnazija. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dat je u Tabelama 79 i 80.

Tabela 79: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o tipu škole i muzike

		Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku		
		0	1	Ukupno
Opšta	Ukupni broj	29	186	215
gimn.	% tip škole	13.5%	86.5%	100.0%

	% muzika i film	38.2%	28.2%	29.3%
srednje stručna	Ukupni broj	34	214	248
	% tip škole	13.7%	86.3%	100.0%
	% muzika i film	44.7%	32.5%	33.7%
društva	Ukupni broj	13	259	272
jezička	% tip škole	4.8%	95.2%	100.0%
	% muzika i film	17.1%	39.3%	37.0%
Ukupno	Ukupni broj	76	659	735
	% tip škole	10.3%	89.7%	100.0%
	% muzika i film	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 80: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.408^a	2	.001
Likelihood Ratio	16.010	2	.000
Linear-by-Linear	10.699	1	.001
Association			
N of Valid Cases	735		

Da bi se ustanovila statistički značajna razlika u korelaciji između gledanja filmova ili slušanja muzike na engleskom jeziku, najpre treba pogledati Tabelu 81. Dakle, kao što je pretpostavljeno devojčice pokazuju dominantnu tendenciju da uvežbavaju engleski jezik kao strani upravo putem elektronskih medija 92.6%.

Tabela 81: *Raspored frekvencija odgovora na pitanje o polu i muzici*

		Gledam filmove i slušam muziku na engleskom		
		0	1	Ukupno
Dečaci	Ukupan broj	44	261	305
	% pol	14.4%	85.6%	100.0%
	% muzika i film	57.9%	39.6%	41.5%
Devojčice	Ukupan broj	32	398	430
	% pol	7.4%	92.6%	100.0%
	% muzika i film	42.1%	60.4%	58.5%
Ukupno	Ukupan broj	76	659	735
	% pol	10.3%	89.7%	100.0%
Muzika i film		100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 82: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9.389^a	1	.002		
Continuity Correction ^b	8.651	1	.003		

Likelihood Ratio	9.230	1	.002		
Fisher's Exact Test				.003	.002
N of Valid Cases	735				

Ponovo, značajnost razlika u odnosu na grad postoji u kategoriji uvežbavanja engleskog jezika putem slušanja muzike. Preovlađujući broj učenika dolazi iz kruševačke 96.3%, šabačke 94.3%, i konačno, ivanjičke gimnazije 93.7%. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dat je u Tabelama 83 i 84.

Tabela 83: *Raspored frekvencija odgovora na pitanje o gradu i muzici*

		Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku		
		0	1	Ukupno
Ukupni broj		37	123	160
Beograd	% grad	23.1%	76.9%	100.0%
	% muzika i film	48.7%	18.7%	21.8%
Kruševac	Ukupni broj	7	182	189
	% grad	3.7%	96.3%	100.0%
	% muzika i film	9.2%	27.6%	25.7%
Bor	Ukupni broj	16	147	163
	% grad	9.8%	90.2%	100.0%
	% muzika i film	21.1%	22.3%	22.2%
Ivanjica	Ukupni broj	5	74	79
	% grad	6.3%	93.7%	100.0%

% muzika i film		6.6%	22.5	10.7%
Šabac	Ukupni broj	5	83	88
% grad		5.7%	94.3%	100.0%
% muzika i film		6.6%	12.6%	12.0%
Novi	Ukupni broj	6	50	56
Kneževac	% grad	10.7%	89.3%	100.0%
% muzika i film		7.9%	7.6%	7.6%
Ukupno	Ukupni broj	76	659	735
% grad		10.3%	89.7%	100.0%
% muzika i flm		100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 84: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40.675^a	5	.000
Likelihood Ratio	37.380	5	.000
Linear-by-Linear Association	9.393	1	.002
N of Valid Cases	735		

Ustanovljena je statistički značajna razlika u odnosu na jezički nivo, i to u kategoriji slušanja muzike, što se može očitati u Tabeli 85, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 86. Naime, primećeno je da je preovlađujući broj učenika na nivou C1 96.3%. Slično, zapazili smo i izuzetno značajan broj učenika na B2 nivou 91.3%.

Tabela 85: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o jezičkom nivou i slušanju muzike

		Gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku		
		0	1	Ukupno
A1	Ukupni broj	13	24	37
	% nivo učenja jezika	35.1%	64.9%	100.0%
	% muzika i film	17.1%	3.6%	5.0%
A2	Ukupni broj	11	52	63
	% nivo učenja jezika	17.5%	82.5%	100.0%
	% muzika i film	14.5%	7.9%	8.6%
B1	Ukupni broj	20	151	171
	% nivo učenja jezika	11.7%	88.3%	100.0%
	% muzika i film	26.3%	22.9%	23.3%
B2	Ukupni broj	19	199	218
	% nivo učenja jezika	8.7%	91.3%	100.0%
	% muzika i film	25.0%	30.2%	29.7%
C1	Ukupni broj	7	181	188
	% nivo učenja jezika	3.7%	96.3%	100.0%
	% muzika i film	9.2%	27.5%	25.6%
C2	Ukupni broj	6	52	58
	% nivo učenja jezika	10.3%	89.7%	100.0%
	% muzika i film	7.9%	7.9%	7.9%
Ukupno	Ukupni broj	76	659	735
	% nivo učenja jezika	10.3%	89.7%	100.0%
	% muzika i film	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 86: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37.819^a	5	.000
Likelihood Ratio	31.639	5	.000
Linear-by-Linear Association	24.360	1	.000
N of Valid Cases	735		

Imajući u vidu rezultate iz analize izloženosti elektronskim medijima, može se zaključiti da je hipoteza o upotrebi elektronskih medija potvrđena.

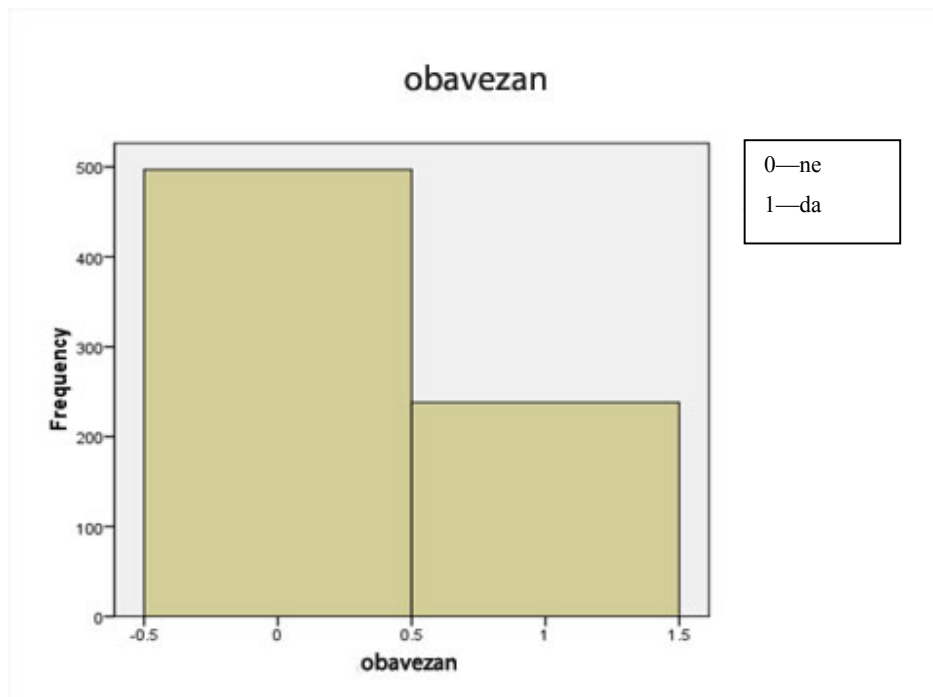
Kako ovo istraživanje pokušava da nađe odgovor i na pitanje u kojoj meri srpski učenici koriste ovu mogućnost, primećeno je da su danas naročito kompjuteri visoko rangirani prema motivisanosti za učenje engleskog jezika kao stranog. U magistarskom istraživanju, Bilankov (2002) je zaključila da postoji pozitivna korelacija između izloženosti engleskom jeziku putem pojedinačnih medija i motivacije za učenje engleskog, vezanih za te medije. Prisustvo na društvenim mrežama ima dvojak uticaj na uspešnu interakciju sa govornicima kojima je engleski prvi ili drugi jezik putem engleskog jezika kao *lingua franca*.

Poređenje pozitivnih i negativnih odgovora učenika na pitanje da li se trude da komuniciraju sa različitim govornicima engleskog jezika, primećeno je da više od jedne trećine učenika 36.9% ulaže dodatne napore da uspostavi komunikaciju sa različitim govornicima, dok se daleko značajniji broj učenika 63.1% koji se o ovome negativno izjasnilo. I pored toga, može se zaključiti da je hipoteza o važnosti upotrebe elektronskih medija u nastavi engleskog jezika kao stranog potvrđena.

7.1.6. Razlozi za učenje engleskog jezika kao stranog

Radi utvrđivanja mišljenja učenika o razlozima učenja engleskog jezika kao stranog, učenicima su ponuđene sledeći odgovori: engleski jezik je obavezni predmet u školi, potreban je radi daljeg školovanja u inostranstvu, zbog želje za putovanjima, radi lakšeg pronalaženja posla, zbog međunarodnog statusa engleskog, da bi se upoznale različite kulture, konačno, zato što engleski jezik služi kao marker društvene (ne)prihvatljivosti. Više od jedne trećine učenika 32.4% složilo se da činjenica da je engleski obavezan predmet može biti razlog za njegovo dalje učenje, dok se daleko značajniji broj učenika o ovome negativno izjasnilo 67.6%.

Dijagram 13: *Engleski jezik je obavezan predmet u školi*



Ustanovljena je statistička značajna razlika u odnosu na različite jezičke nivoe, i to u kategoriji razumevanja engleskog jezika kao obaveznog predmeta. U tom smislu, učenici su se na nivoima B1 27.7% i B2 26.9% izjasnili da percipiraju engleski jezik kao obavezan predmet u školi. Prikaz podataka i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) dat je u Tabelama 87 i 88.

Tabela 87: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o jezičkom nivou učenika i engleskom kao obaveznom predmetu u školi

		Nivo učenja jezika						Ukupno
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
0	Ukupni broj	16	23	105	154	153	46	497
	% obavezan predmet	3.2%	4.6%	21.1%	31.0%	30.8%	9.3%	100.0%
	% nivo učenja jezika	43.2%	36.5%	61.4%	70.6%	81.4%	79.3%	67.6%
1	Ukupni broj	21	40	66	64	35	12	238
	% obavezan predmet	8.8%	16.8%	27.7%	26.9%	14.7%	5.0%	100.0%
	% nivo učenja jezika	56.8%	63.5%	38.6%	29.4%	18.6%	20.7%	32.4%
Ukupno Ukupni broj		37	63	171	218	188	58	735
	% obavezan predmet	5.0%	8.6%	23.3%	29.7%	25.6%	7.9%	100.0%
	% nivo učenja jezika	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 88: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61.704 ^a	5	.000

Da bi se utvrdila statistička značajnost u odnosu na tip škole, i to u kategoriji obaveznog predmeta, treba pogledati Tabelu 89, i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 90. Znači, primećeno je da značajan broj učenika 42.9% iz srednje stručnih škola percipira engleski jezik kao obavezan predmet u školi.

Tabela 89: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o tipu škole i engleskom jeziku kao obaveznom predmetu

	Tip škole			
	Opšta gimn	Srednja struč	Društveno jezički	Ukupno
0				
Ukupni broj	154	146	197	497
% obavezan predmet	31.0%	29.4%	39.6%	100.0%
% tip škole	71.6%	58.9%	72.4%	67.6%
1				
Ukupni broj	61	102	75	238
% obavezan predmet	25.6%	42.9%	31.5%	100.0%
% tip škole	28.4%	41.1%	27.6%	32.4%
Ukupno				
Ukupni broj	215	248	272	735
% obavezan predmet	29.3%	33.7%	37.0%	100.0%
% tip škole	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

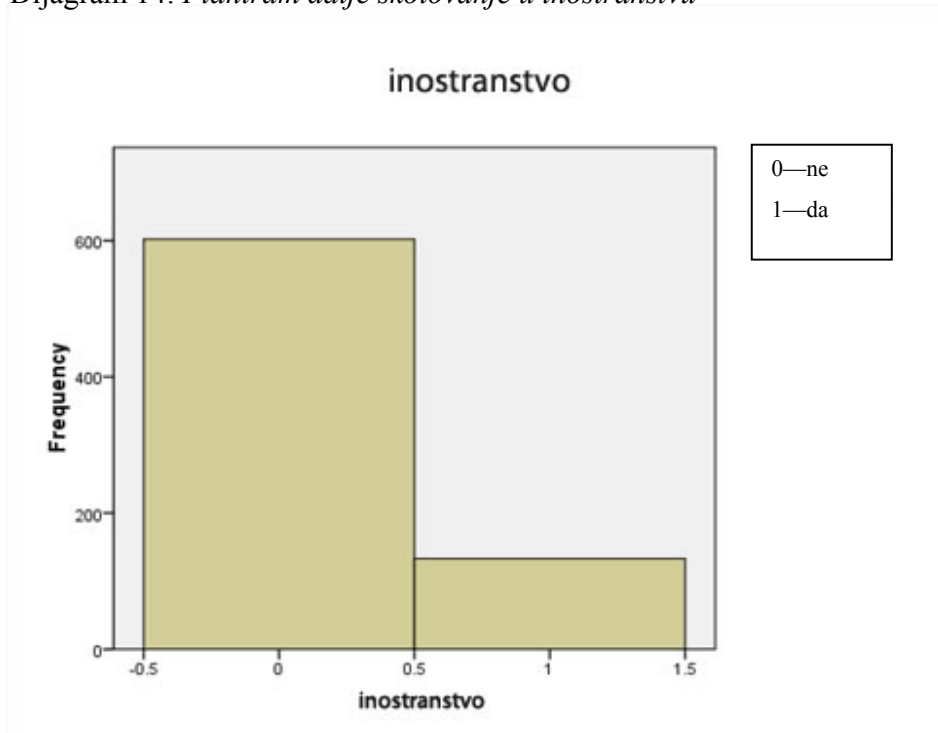
Tabela 90: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.117^a	2	.001

U nameri da utvrdimo da li odlazak u inostranstvo radi daljeg školovanja može da predstavlja jedan od razloga za učenje engleskog jezika u srednjoškolskoj populaciji, ustanovili smo da se tek 18.1% učenika opredelilo da ga uči iz ovog razloga.

Grafički prikaz rezultata ove analize dat je u Dijagramu 14.

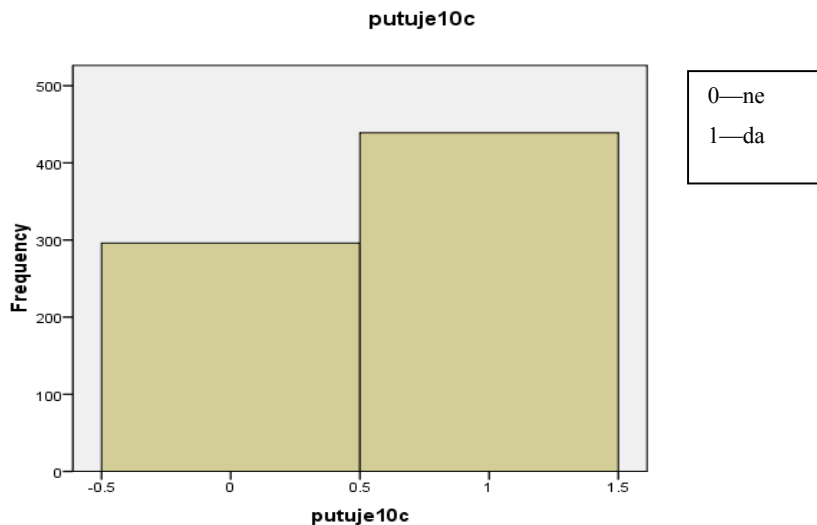
Dijagram 14: *Planiram dalje školovanje u inostranstvu*



Više od polovine učenika 59.7% pozitivno se izjasnilo o putovanju i upoznavanju novih ljudi kao razlogu za učenje engleskog jezika kao stranog.

Grafički prikaz ove analize dat je u Dijagramu 15.

Dijagram 15: *Želim da putujem i upoznam što više ljudi*



Zanimalo nas je i da li je želja za putovanjem u vezi sa polom ispitanika. Zabeležena je statistički značajna razlika u odnosu na pol, i to u kategoriji putovanja, koja se može očitati u Tabeli 91, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 92. Dakle, više od polovine devojčica 65.1% izjasnilo se da žele da putuju i na putovanju koriste engleski jezik.

Tabela 91: *Raspored frekvencija odgovora na pitanje o polu i putovanju*

		Pol		
		Dečaci	Devojčice	Ukupno
0	Ukupni broj	146	150	296
	% putovanja	49.3%	50.7%	100.0%
	% pol	47.9%	34.9%	40.3%
1	Ukupni broj	159	280	439
	% putovanja	36.2%	63.8%	100.0%
	% pol	52.1%	65.1%	59.7%
Ukupno	Ukupni broj	305	430	735
	% putovanja	41.5%	58.5%	100.0%
	% pol	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 92: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12.508^a	1	.000	.000	.000
Fisher's Exact Test					

Zabeležena je statistički značajna razlika u odnosu na tip škole, u kategoriji putovanja, što se može zapaziti u Tabeli 93, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 94. Naime, učenici iz društveno-jezičkih smerova gimnazije 65.4% izrazili su značajno veću zainteresovanost za upotrebu engleskog jezika na putovanjima.

Tabela 93: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o tipu škole i putovanju

		Tip škole			
		Gimnazija	Srednja stručna škola	Društveno jezički smer	Ukupno
0	Ukupni broj	89	113	94	296
	% putovanja	30.1%	38.2%	31.8%	100.0%
	% tip škole	41.4%	45.6%	34.6%	40.3%
1	Ukupni broj	126	135	178	439
	% putovanja	28.7%	30.8%	40.5%	100.0%
	% tip škole	58.6%	54.4%	65.4%	59.7%
Ukupno	Ukupni broj	215	248	272	735
	% putovanja	29.3%	33.7%	37.0%	100.0%

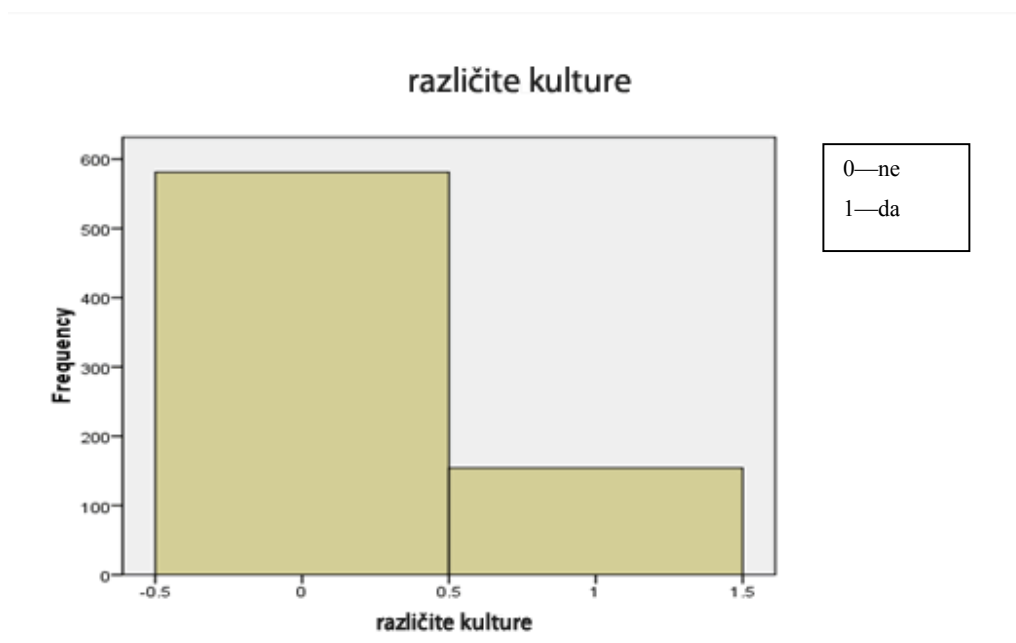
% tip škole	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
-------------	--------	--------	--------	--------

Tabela 94: Vrednosti hi-kvadarata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.692^a	2	.035

Iznenaduje što je mali procenat 21% učenika izjavio da upoznavanje različitih kultura širom sveta predstavlja jedan od razloga za učenje engleskog jezika kao stranog. Grafički prikaz ove analize prikazan je u Dijagramu 16.

Dijagram 16: *Želim da putem engleskog upoznam različite kulture*



Primećujemo da su dobijeni rezultati analize želja za upoznavanjem kultura u koliziji sa prethodno navedenim o želji učenika za putovanjima (veliki procenat ispitanika je želeo da putuje a mali je izjavio da želi da upozna druge kulture).

Značajnost razlika u odnosu na različite jezičke nivoe postoji u kategoriji spremnosti da se upoznaju različite kulture koja se očituje u Tabeli 95, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli

96. Skoro jedna trećina učenika na nivoima C1 28.7% i B2 19.3% veruje da engleski jezik treba da služi kao sredstvo za upoznavanje različitih kultura govornika 27.3% i 35.1%.

Tabela 95: Raspored frekvencija odgovora o jezičkom nivou i upoznavanju različitih kultura

	Nivo učenja jezika						
	A		B		C		Ukupno
	1	2	1	2	1	2	
0 Ukupni broj	31	54	150	176	134	36	581
% kulture	5.3%	9.3%	25.8%	30.3%	23.1%	6.2%	100.0%
% nivo učenja jezika	83.8%	85.7%	87.7%	80.7%	71.3%	62.1%	79.0%
1 Ukupni broj	6	9	21	42	54	22	154
% kulture	3.9%	5.8%	13.6%	27.3%	35.1%	14.3%	100.0%
% nivo učenja jezika	16.2%	14.3%	12.3%	19.3%	28.7%	37.9%	21.0%
Ukupni broj	37	63	171	218	188	58	735
% kulture	5.0%	8.6%	23.3%	29.7%	25.6%	7.9%	100.0%
% nivo učenja jezika	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 96: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.280^a	5	.000

Rezultati su pokazali da više od polovine ispitanih učenika ima razvijenu svest o tome da je znanje engleskog jezika neophodno radi kasnijeg pronalaska zaposlenja. Ustanovljeno je da postoji značajnost razlika u odnosu na tip škole, i to u kategoriji planova za kasniji pronalazak posla, što se odlikava u Tabeli 97, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 98. Naime, imajući u vidu buduće profesionalne planove učenika srednjih stručnih škola, oni su u izrazito značajnom procentu 66.9% odgovorili da je učenje engleskog jezika kao stranog potrebno radi kasnijeg pronalaska željenog posla.

Tabela 97: Raspored frekvencija odgovora na pitanje o tipu škole i posla

		Tip škole			
		Opšta gimnazija	Srednja stručna	Društveno-jezički smer	Ukupno
0	Ukupni broj	93	82	119	294
	% posao	31.6%	27.9%	40.5%	100.0%
	% tip škole	43.3%	33.1%	43.8%	40.0%
1	Ukupni broj	122	166	153	441
	% posao	27.7%	37.6%	34.7%	100.0%
	% tip škole	56.7%	66.9%	56.2%	60.0%
Ukupno	Ukupni broj	215	248	272	735
	% posao	29.3%	33.7%	37.0%	100.0%
	% tip škole	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 98: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.514^a	2	.023

Interesovalo nas je u kakvom su odnosu plan pronalaska posla i nivo učenja engleskog. Utvrđena je statistički značajna razlika što je prikazano u Tabeli 99, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 100. Dakle, grupa učenika 66.5% koja najviše veruje da je ključni cilj učenja engleskog lakše zaposlenje, nalazi se na B2 nivou učenja

Tabela 99: Raspored frekvencija odgovora o jezičkom nivou učenika i pronalasku posla

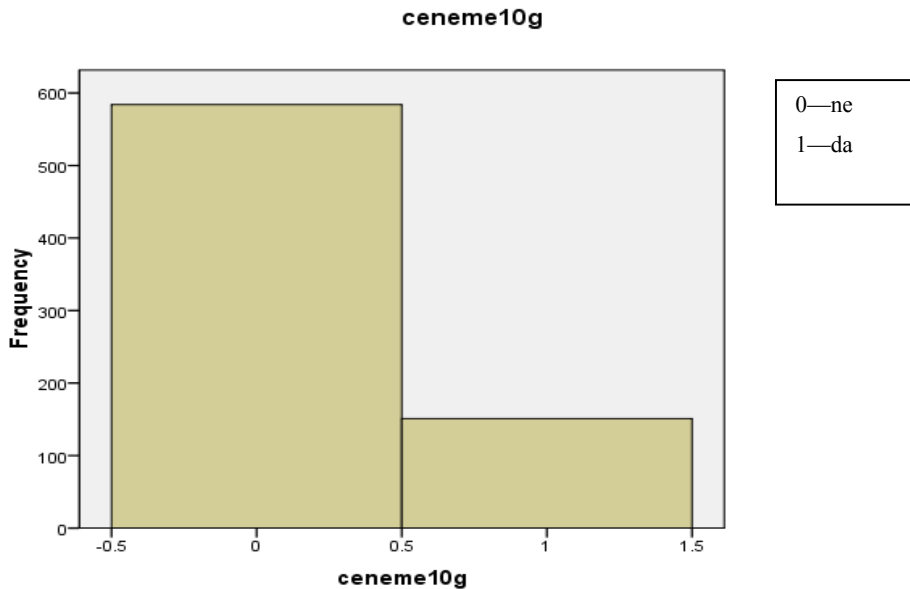
	Nivo učenja jezika						Ukupno
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Ukupni broj	16	28	57	73	86	34	294
0 % posao	5.4%	9.5%	19.4%	24.8%	29.3%	11.6%	100.0%
% nivo učenja jezika	43.2%	44.4%	33.3%	33.5%	45.7%	58.6%	40.0%
Ukupni broj	21	35	114	145	102	24	441
1 % posao	4.8%	7.9%	25.9%	32.9%	23.1%	5.4%	100.0%
% nivo učenja jezika	56.8%	55.6%	66.7%	66.5%	54.3%	41.4%	60.0%
Ukupni broj	37	63	171	218	188	58	735
% posao	5.0%	8.6%	23.3%	29.7%	25.6%	7.9%	100.0%
% nivo učenja jezika	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 100: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.666 ^a	5	.002

Kada je u pitanju verovanje da je poznavanje “pravilnog” engleskog jezika oznaka društvenog prestiža, izrazito značajan procenat učenika 79.5% imalo je negativan stav o tome da će određeni govornik biti više cenjen ukoliko se trudi da upotrebljava engleski jezik poštujući pravila standardnog engleskog jezika. Rezultati analize predstavljeni su u Dijagramu 17.

Dijagram 17: *Ljudi će me više ceniti ako engleski upotrebljavam ispravno*



Dobijeni rezultati nesumljivo pokazuju da upotreba “pravilnog” engleskog jezika, prema pravilima standardne gramatike učenicima dakako ne predstavlja marker društvenog prestiža, što je svakako ohrabrujuće za potrebe istraživanja. Mogući razlog za ovakvu distribuciju odgovora, može biti da učenici nisu upoznati sa sociopsihološkim vrednovanjem standardnog jezika, povezanim sa društvenim statusom njegovih govornika, o čemu je već bilo reči u teorijskom delu rada. Zato je bilo potrebno ispitati iz kojih škola dolaze učenici koji (ne) veruju da je “pravilan” engleski oznaka društvenog prestiža. Utvrđena je statistički značajna razlika nakon poređenja dveju kategorija, pravilnog engleskog jezika kao oznake društvenog prestiža i tipa škole, koja je predstavljena u Tabeli 101, kao i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) u Tabeli 102. Dakle, najveći broj učenika iz srednje stručne škole 25.8% smatra da pravilan engleski jezik predstavlja marker društvenog prestiža 42.4%.

Tabela 101: *Engleski jezik kao oznaka društvenog prestiža i tip škole*

	Tip škole			
	Opšta gimnazija	Srednja stručna	Društveno - jezički smer	Ukupno
0 Ukupan broj	166	184	234	584
% društveni prestiž	28.4%	31.5%	40.1%	100.0%
%tip škole	77.2%	74.2%	86.0%	79.5%
1 Ukupan broj	49	64	38	151
% društveni prestiž	32.5%	42.4%	25.2%	100.0%
% tip škole	22.8%	25.8%	14.0%	20.5%
Ukupno Ukupan broj	215	248	272	735
% društveni prestiž	29.3%	33.7%	37.0%	100.0%
% tip škole	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 102: Vrednosti hi-kvadrata

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.072^a	2	.002

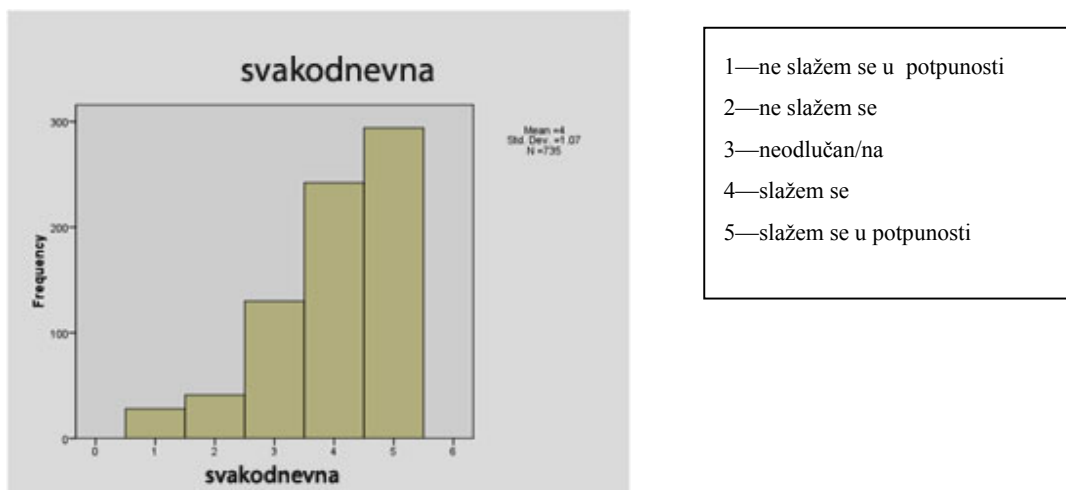
Svi podaci dobijeni u istraživanju idu u prilog činjenici da srednjoškolci percipiraju učenje engleskog jezika kao stranog na funkcionalan način, kao sredstvo za ispunjavanje realnih životnih situacija i ciljeva. Na osnovu predstavljenih rezultata, može se izvesti zaključak da je hipoteza o razlozima za učenje engleskog jezika kao stranog potvrđena, tj. da se učenje engleskog jezika kao stranog odvija u skladu sa potrebama i težnjama naraslog broja govornika koji imaju različite jezike i kulture, a kojima je engleski strani jezik, odnosno koji ga upotrebljavaju radi

ostvarenja socijalne, geografske, obrazovne i profesionalne komunikacije na regionalnom, kontinentalnom i globalnom planu.

7.1.7. Planovi učenika za kasniju upotrebu engleskog jezika kao stranog

Važno je uočiti da su se u velikom broju 40% učenici složili da će kasnije koristiti engleski slažu, a jedna trećina 32.9% učenika se delimično složila sa njegovom funkcionalnom upotrebom. Grafički prikaz analize dat je u Dijagramu 18.

Dijagram 18: *Da obavljam svakodnevnu komunikaciju sa govornicima kojima je engleski prvi ili drugi jezik*

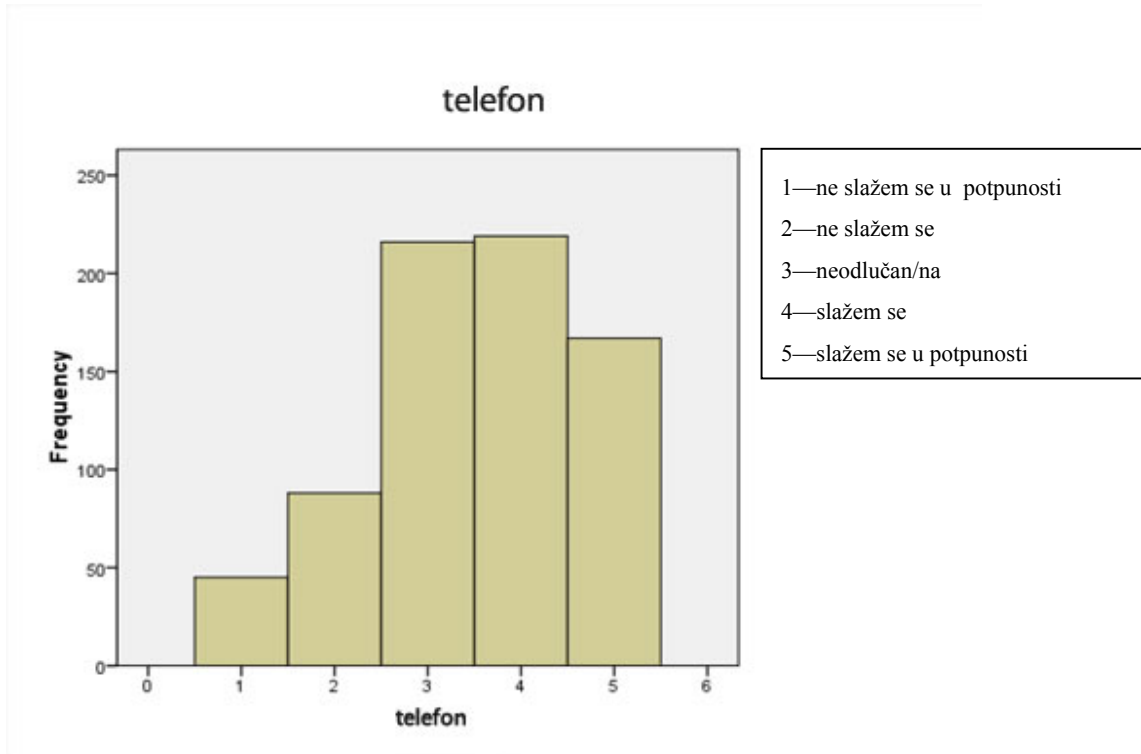


Slično, kada je u pitanju gledanje filmova i slušanje muzike na engleskom jeziku, učenici su potvrdili snažnu opredeljenost ka upotrebi elektronskih medija. Takođe, više od jedne trećine 35.5% učenika se pozitivno izjasnilo da je upotreba elektronskih medija snažna motivacija za dalje učenje engleskog jezika kao stranog.

Kada je pak reč o telefoniranju na engleskom jeziku, naišli smo na pomalo uzdržane i neodlučne odgovore učenika, verovatno zato što učenici nemaju prilike da svakodnevno obavljaju telefonske razgovore na engleskom jeziku. Skoro jedna trećina 29.8% učenika složila se o važnosti uspostavljanja komunikacije na engleskom jeziku telefonom, dok skoro isto toliko

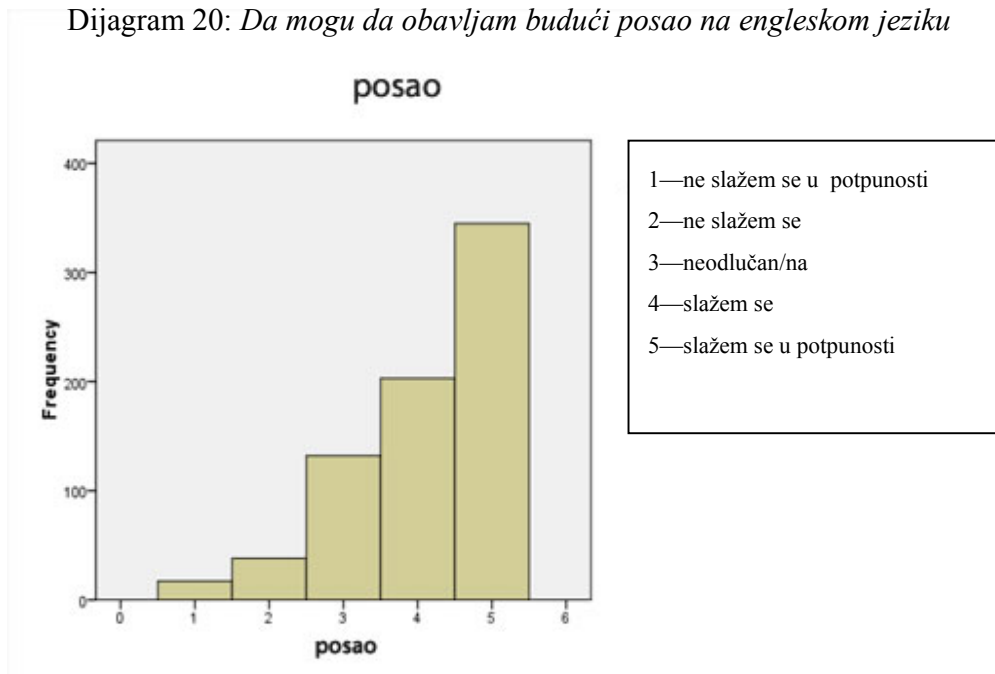
29.4% nije imalo stav o ovome. Dakle, kako je reč o ujednačenim odgovorima, teško je izvesti jasne zaključke. Dijagram 19 je grafički prikaz ove analize.

Dijagram 19: *Da obavljam telefonske razgovore na engleskom jeziku*



Naredno pitanje odnosilo se na ispitivanje budućih upotreba engleskog jezika kao stranog kod učenika, a rezultati nisu bili neočekivane niti iznenađujući. Skoro polovina ispitanika 46.9% u potpunosti se složila sa izjavom da je engleski važan u obavljanju posla u budućnosti.

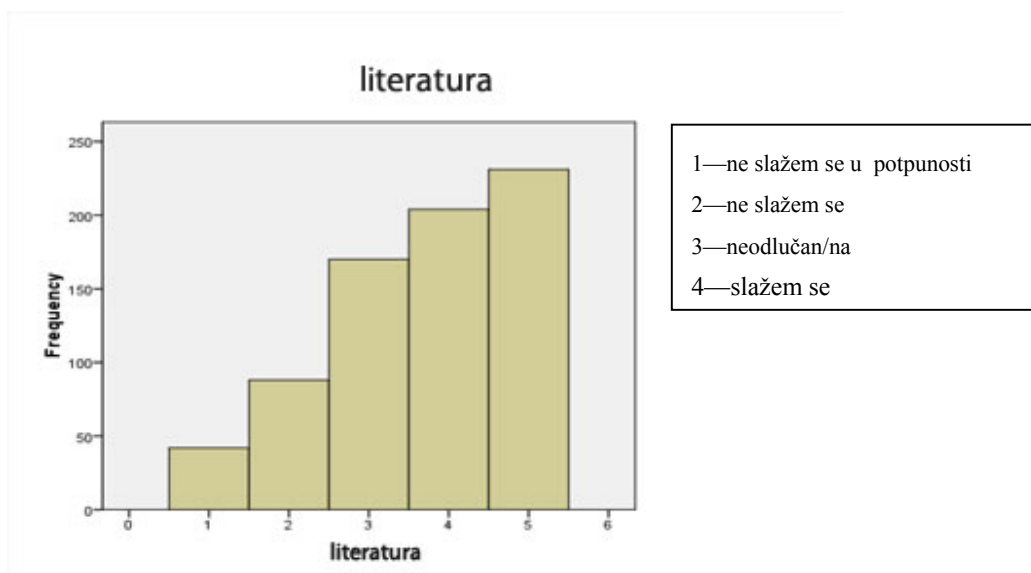
Dijagram 20: *Da mogu da obavljam budući posao na engleskom jeziku*



Najzad, kada je reč o čitanju literature na engleskom jeziku, rezultati su pokazali da u ovoj kategoriji više od jedne trećine učenika pokazuje blagu zainteresovanost 31.4% za ovu upotrebu engleskog. Dobijeni rezultati mogu se objasniti na sledeći način: budući da je reč o srednjoškolskoj populaciji, učenici još uvek nisu u stanju da jasno izdiferenciraju buduće profesionalne oblasti interesovanja.

Grafički prikaz rezultata o čitanju stručne literature na engleskom jeziku dat je u Dijagramu 21.

Dijagram 21: *Da čitam stručnu literaturu iz oblasti koja me zanima*



Naposletku, značajna većina učenika se u potpunosti složila 42.7% da je cilj upotrebe engleskog jezika kao stranog—uspostavljanje komunikacije sa različitim govornicima sa kojima neposredno dolaze u kontakt, strancima koji žive u Srbiji, sa prijateljima koji žive izvan granica ove zemlje, i konačno, sa govornicima engleskog kao drugog jezika. Ukratko, učenici su prepoznali važnost komunikativne, ali i funkcionalne kompetencije s obzirom da komunikacija na engleskom jeziku kao stranom treba da posluži za snalaženje u svakodnevnim situacijama, i za ostvarivanje budućih profesionalnih ciljeva.

Da zaključimo, dobijeni rezultati sugerišu da nastavni aspekt učenja engleskog jezika kao stranog, s jedne strane, i vannastavni aspekt, sa druge strane (stavovi učenika prema različitim govornicima engleskog jezika, njihovim različitim kulturama, izloženost učenika engleskom

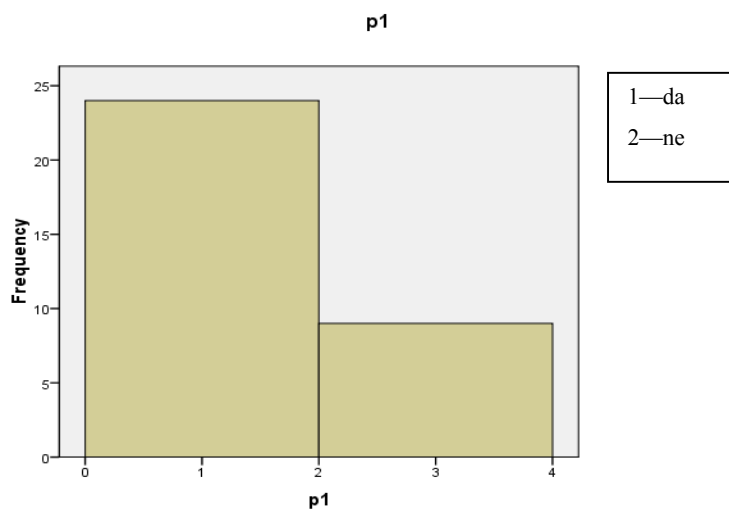
jeziku u nastavnom i nenastavnom okruženju), predstavljaju *značajne* faktore ne samo za formiranje stavova učenika prema engleskom jeziku i učenju engleskog jezika kao stranog, već i za određivanje učestalosti njegove upotrebe u ovoj populaciji.

7.2. ANALIZA UPITNIKA ZA PROFESORE

7.2.1. Različiti jezički varijeteti u aktuelnim udžbenicima za engleski jezik

Analiza dobijenih rezultata pokazuje da profesori veruju da aktuelni udžbenik engleskog jezika priprema učenike da stiču i razvijaju komunikativnu kompetenciju sa različitim govornicima. Dakle, nastavni kadar je u izuzetno značajnoj većini 72.7% potvrdio da aktuelni udžbenik obezbeđuje adekvatnu pripremu za ostvarivanje uspešne komunikacije na engleskom jeziku kao stranom.

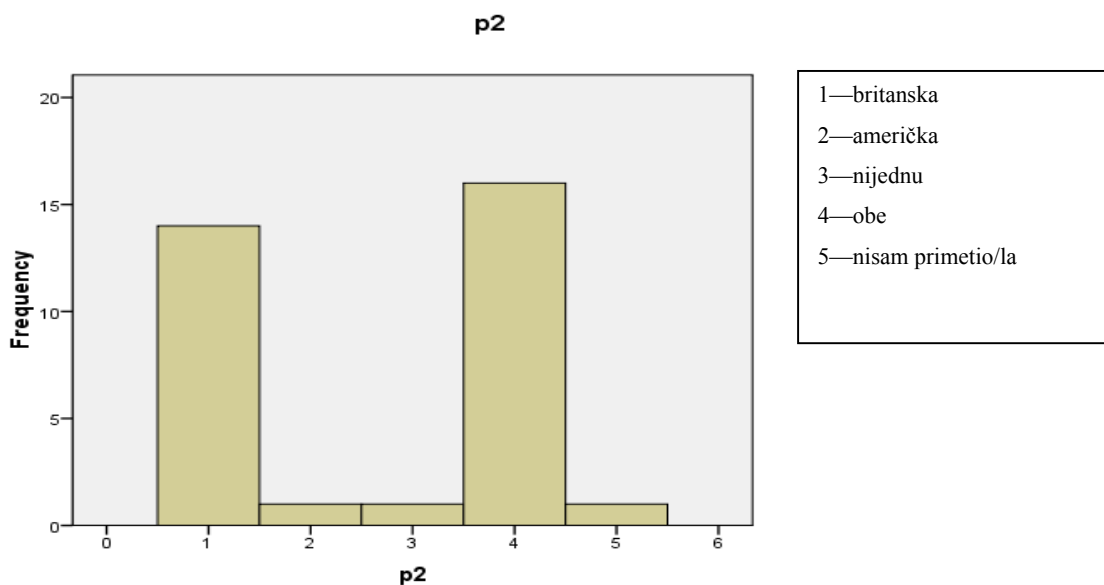
Dijagram 22. *Da li udžbenik koji trenutno koristite priprema učenike da obavljaju svakodnevnu komunikaciju sa svojim vršnjacima iz inostranstva?*



Nameravali smo da otkrijemo da li u udžbenicima prednjači upotreba jedne od varijanti, a rezultati ukazuju da značajna većina 42.5% profesora veruje da je to britanska jezička varijanta, dok skoro polovina 48.5% profesora veruje da u su udžbenicima prisutne obe varijante, američka i britanska.

Prisetimo se da su rezultati dobijeni analizom odgovora učenika pokazali da su učenici svesni činjenice da je američka varijanta trenutno dominantna u svetu, budući da su joj najviše izloženi preko elektronskih medija. Međutim, i pored navedenog, verujemo da američka varijanta trenutno teško može da preuzme tradicionalnu krunu prestiža britanskoj. Grafički prikaz u vezi sa različitim jezičkim varijantama dat je u Dijagramu 23.

Dijagram 23: *Koju jezičku varijantu podržava udžbenik po kojem radite?*

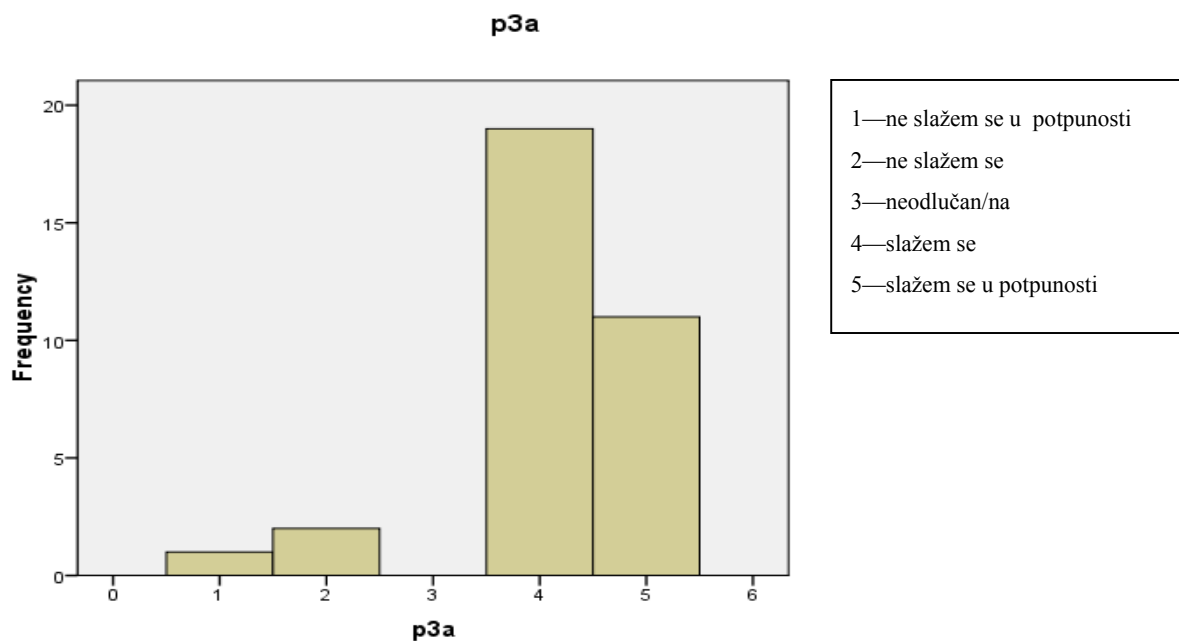


7.2.2. Sadržaj tekstova iz udžbenika

Na osnovu analize rezultata, došli smo do saznanja da profesori engleskog jezika smatraju da je njihov obrazovni zadatak dvostruk—da podučavaju engleski jezik i da istovremeno budu branioci engleske kulture i načina života, što je od više polovine profesora 57.6% potvrdilo, dok se jedna trećina 33.3% profesora s tim u potpunosti složila.

Grafički prikaz analize dat je u Dijagramu 23.

Dijagram 23: *Tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja o britanskoj ili američkoj kulturi jer učenici uče engleski jezik*

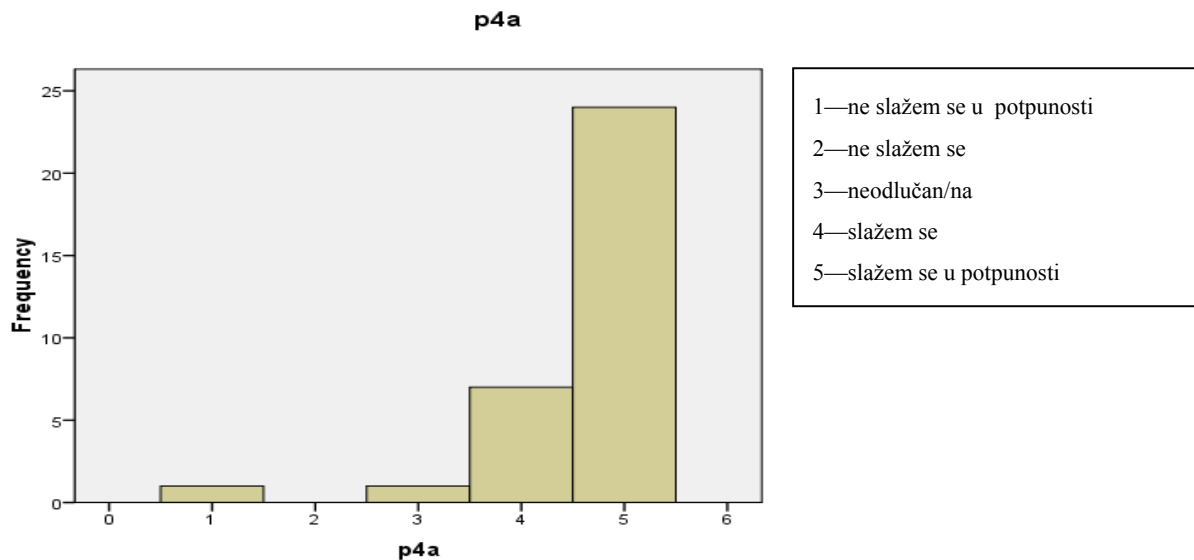


7.2.3. Ciljevi u nastavi engleskog jezika kao stranog

Najveći broj 72.7% profesora engleskog jezika potvrdilo je da je ključni cilj učenja engleskog jezika kao stranog sticanje lingvističke kompetencije, kako bi učenici bili osposobljeni da “pravilno” upotrebljavaju engleski jezik kao strani.

Grafički prikaz analize dat je u Dijagramu 24.

Dijagram 24: Najvažniji cilj u nastavi je da učenici tečno i pravilno upotrebljavaju engleski jezik

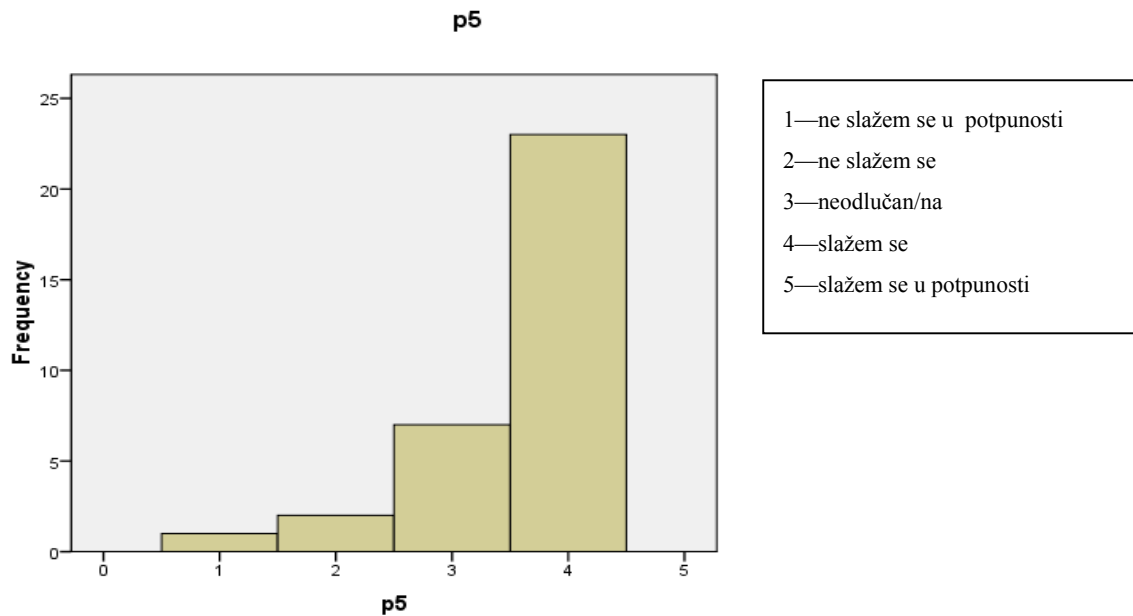


7.2.4. Poteškoće učenika u učenju engleskog jezika kao stranog

Očito je da je ovo pitanje povezano sa prethodnim. Rezultati do kojih smo došli ipak ohrabruju s obzirom na to da je pokazana spremnost da se različite greške učenika različito vrednuju. Naime, većina profesora 69.7% pokazala je osetljivost da prepozna greške različitog tipa. Na tvrdnju da li profesori engleskog jezika ponekad treba da tolerišu izostavljanje nastavka *-s* u trećem licu jedine glagola u sadašnjem vremenu, preko jedne trećine profesora 36.4% se izjasnilo potvrdno. Odgovarajući na pomenuti iskaz, profesori su naglasili da je potrebno razdvojiti pisani i govorni engleski jezik u kojem je ponekad dozvoljeno izostavljanje ovog nastavka. Dakle, zbog zasnovanosti na formalnim stilovima, pisani engleski jezik se i dalje posmatra kao standard koji govornici više vrednuju.

Jasniji prikaz pomenutog pitanja u vezi sa ocenjivanjem učenika, prikazan je u Dijagramu 25.

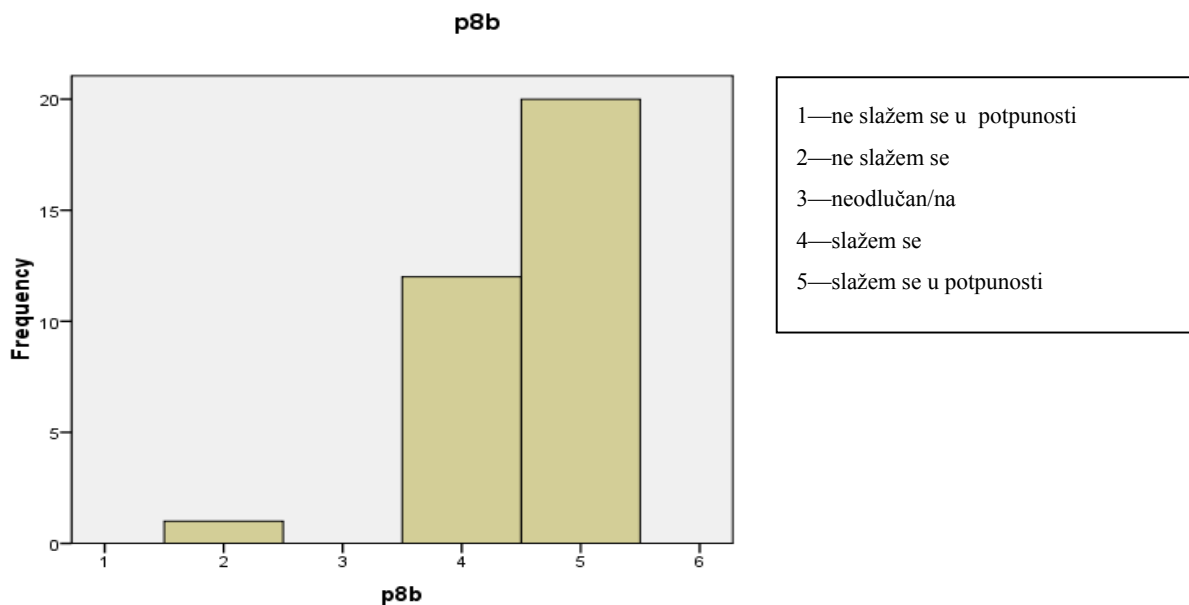
Dijagram 25: *Da li je gramatička korektnost veoma važna prilikom ocenjivanja veštine pisanja i govora?*



7.2.5. Slika savremene nastave engleskog jezika kao stranog

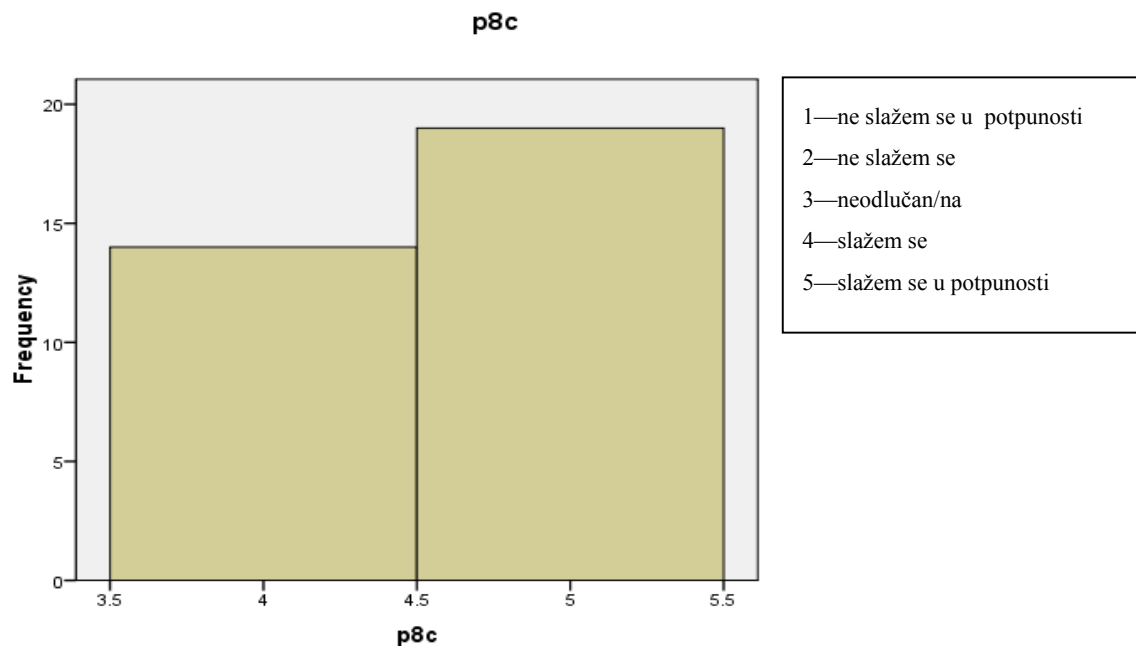
Profesori su najčešće odgovarali 60.6% da je uspostavljanje komunikacije sa različitim govornicima od ključne važnosti za napredak učenika tj. razvijanje komunikativne kompetencije. Rezultati su prikazani u Dijagramu 26.

Dijagram 26: *Da bi učenici uspešno naučili da upotrebljavaju engleski jezik, potrebno je da što više komuniciraju sa govornicima koji upotrebljavaju engleski jezik kao prvi ili drugi jezik*



Na pitanje o upotrebi engleskog jezika kao stranog za svakodnevne potrebe, rezultati iz upitnika ukazuju na to da više od polovine profesora engleskog jezika 57.6% smatra da je uporedo sa komunikativnom, razvijanje funkcionalne kompetencije od posebnog značaja za učenike. Kao potkrepljenje pomenutih činjenica, funkcionalna kompetencija omogućava učenicima da obavljaju praktične poslove i zadatke u svakodnevnom životu. Grafički prikaz analize odgovora dat je u Dijagramu 27.

Dijagram 27: *Treba da težimo da učenici upotrebljavaju engleski jezik za svakodnevne potrebe*



Na kraju, predstavljanjem lingvističkih i ekstralingvističkih činilaca koji su u najvećoj mjeri odredili tok razvoja izmenjenog nastavnog procesa engleskog jezika kao stranog u srednjim školama u Srbiji, njihovim upoređivanjem i konfrontacijom sa prevaziđenim jednojezičnim konceptom u nastavi engleskog jezika, možemo da izvedemo konkretne zaključke o reperkusijama koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* na savremeni nastavni proces u školama širom Srbije.

Svakako vredi spomenuti da u rezultate istraživanja spadaju i informacije korisne sa tačke gledišta međusobne informisanosti profesora i učenika o jezičkom i kulturološkom diverzitetu današnjice, kao i o neophodnosti podizanja svesti o alternativnom jezičkom konceptu.

7.3. REZULTATI DOBIJENI ANALIZOM OPSERVACIJE ČASOVA

U nameri da potvrdimo ili opovrgnemo rezultate istraživanja dobijene kvantitativnom analizom upitnika, opservirali smo deset časova engleskog jezika u Vojnoj gimnaziji u Beogradu. Dobijeni podaci su poslužili da bi se istražila postojeća i otvorila nova pitanja koja su kasnije bila upotrebljena u intervjuima za učenike i profesore.

Ključni cilj ovog dela istraživanja jeste da se opservacijom časova engleskog jezika kao stranog uoče, opišu i razumeju konkretniji problemi koji se javljaju kod učenika i profesora u savremenom nastavnom procesu. Problem predstavljaju promene i izazovi koje nameće uticaj engleskog jezika kao *lingua franca*. Utvrdili smo činioce koji rezultiraju nezadovoljstvom učenika sopstvenim sposobnostima kada je u pitanju usmeno izlaganje na engleskom jeziku ili pak celokupno jezičko znanje. Opservacijom časova ustanovljeno je da postoje određene oblasti u okviru nastave engleskog jezika na srednjoškolskom nivou kojima je potrebno posvetiti više pažnje. Radi preglednosti, analizirana pitanja biće svrstana u četiri kategorije:

- 1) uticaj globalizacije na aktuelni proces učenja engleskog jezika kao stranog,
- 2) izbor određene jezičke varijante, britanske ili američke,
- 3) povezanost engleskog jezika i različitih kultura govornika,
- 4) funkcionalna upotreba engleskog jezika kao stranog.

Ova klasifikacija uglavnom je bila usmerena na različite sposobnosti učenika da prenose poruke na engleskom jeziku kao stranom. Analiza će pokazati da je usmerenje na gore postavljene kategorije potpuno opravdano s obzirom da stoje u direktnoj vezi sa ispitivanim konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*, nastalim pod uticajem globalizacije čije je razmatranje od ključnog značaja za ovaj rad.

Opservacijom časova engleskog jezika kao stranog, uočavaju se neki problemi u savremenoj nastavi u kojoj je pod uticajem globalizacije, odnosno međunarodne uloge engleskog jezika kao stranog došlo do velikih promena. Stvoren je ambijent za nastanak različitih jezičkih varijeteta, uočeno je da engleski jezik kao *lingua franca* funkcioniše kao pretnja drugim jezicima (Skutnabb-Kangas 2000, Phillipson 2003b, Brutt-Griffler 2004, Ferguson 2006).

Iako rezultati analize obuhvataju svaku od navedenih kategorija, najviše pažnje je posvećeno razmatranju odnosa engleskog jezika i različitih kultura govornika, sa ciljem da se potkrepe podaci dobijeni kvantitativnom metodom analize upitnika, dok su ilustrativni primeri sa

posmatranih časova odabrani prvenstveno po tipičnosti za datu kategoriju i prikazani kao dokaz svake opisane kategorije.

Treba takođe pomenuti da je reč o učenicima koji pohađaju drugi razred gimnazije opšteg smeru Vojne gimnazije u Beogradu. Dakle, ovi učenici predstavljaju uži uzorak već ispitane populacije u kvantitativnom delu istraživanja. Na časovima koje je autorka posećivala obično je bilo prisutno oko dvadesetak učenika, i to dečaka. Opservirano je ukupno deset časova engleskog jezika, ali, za potrebe istraživanja biće detaljno predstavljena samo dva koja u najvećoj meri odlikavaju probleme i izazove u primeni koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u nastavi engleskog jezika kao stranog. Radi zaštite podataka profesora i učenika, imena ispitanika su šifrovana, a profesori označeni kao: profesor 1 i profesor 2.

Na prvom posećenom času korišćen je udžbenik *Pre-Intermediate Elevator International*. U toku konverzacije na engleskom jeziku, profesor 1 na pojedinim mestima ispravlja učenike kako bi proizveli gramatički “pravilan” engleski jezik. Tema razgovora je disciplina u školi, a lekciju prate fotografije u udžbeniku. Kada učenici ne mogu da se sete neke reči ili kad komunikacija zapne, na času se koristi srpski jezik.

Profesor 1 je pokrenuo razgovor o disciplinskim problemima u jednoj irskoj srednjoj školi. Potom je učenicima dat zadatak da pročitaju sledeći tekst na engleskom jeziku:

“Ireland schools have suffered from an increase in discipline problems in recent years. A survey published last year on students behaviour found that 97 percent of staff suffered unacceptable levels of verbal abuse, threatening behaviour or problems with truancy. Instead of penalising the schools, the Irish government wants to offer more support. The minister for education and science Mary Hanafin says: Teachers have to address problem behaviour in the classroom, and should not automatically expel the problem students. Of course, there are some factors involved that schools cannot control including the behaviour of children at home and on the streets. However, we believe the first step is to provide more assistance to the teachers and students in the classroom”.

Profesor 1 je objasnio da pročitani tekst sadrži leksiku kojim se detaljnije opisuju disciplinski problemi (*skip class, miss class, bully, fight, punish, corporal punishment, smoke, suspension, penalize*). Cilj je da učenici prošire vokabular i da istovremeno uvežbavaju da svrsishodno komuniciraju o pomenutom problemu. Takođe, učenici su posebno podstaknuti da

iznesu svoje viđenje problema, te da ponude adekvatna rešenja. Na primer, u okviru pomenutog teksta o disciplini, navode se sledeća rešenja:

“She has suggested a number of different solutions to the problem. The first step is for schools to identify serious discipline problems. Then, further measures can be implemented. These include providing more support teachers in the classroom, recruiting learning mentors for the problem students and improving communication with parents. Although there is a long way to go, Hanafin is confident that these measures will be successful. She had this to say at a recent teachers conference: Clearly you face a number of key challenges in your schools, but we need to address other wider issues in society. Young people need to understand the values of respect and responsibility and parents and local communities will also have an important role to play in this. Make no mistake, our campaign to stop disruptive behaviour in Irish schools has begun”.

Pošto su pročitali tekst, od učenika je zatraženo da u parovima prodiskutuju predložena rešenja, i da onda pokušaju da pojedinačno iznađu rešenje za pomenute disciplinske probleme.

Na času u drugom razredu u istoj školi, korišćena je knjiga *Opportunities Upper Intermediate*. Analizirajući udžbenike iz prvog i iz drugog razreda, primećuje se da pomenuti udžbenici podstiču razvijanje “autentične” komunikacije po ugledu na engleski L1, te da svojom građom obuhvataju prvenstveno teme iz britanskog načina života i običaja koji se savetuje da učenici usvoje u cilju uspešne interakcije na času sa vršnjacima i profesorom (Šafranjanj 2009). Istraživanje je potvrdilo da više nije dovoljno da nastavni materijali budu isključivo “autentični” kako bi učenici bili u stanju da nesmetano porede informacije o načinu života u ciljnoj kulturi sa načinom života u svojoj kulturi. Radije, interkulturalno obrazovanje u savremenom dobu globalizacije usmereno je na podizanje svesti o interkulturalnoj kompetenciji i plurikulturalnosti. Cilj prvog posećenog časa je bio da učenici saznaju nešto više o problemima irskih učenika. Kao što Šuman (Schumann, 1986) napominje, ne može se negirati činjenica da je poznavanje pomenutih oblasti važno radi upoznavanja kulture jezika koji se uči. Opserviranjem časova, autorka je planirala da ukaže na teškoće koje se javljaju ukoliko se uvek, u svakoj situaciji, zahteva da učenici reprodukuju sadržaje koji se nalaze u udžbenicima, a koji su neretko vezani za poznavanje upravo britanske i američke kulture i načina života.

Cilj drugog posećenog časa bio je da se učenici detaljnije upoznaju sa poznatim ličnostima iz američke kulture i istorije. Profesor 2 započeo je čas uvodnim pitanjem: *“What kind of music do you like?”* Učenici su uglavnom navodili američke muzičare prema svojim

interesovanjima. Od učenika je zatraženo da povežu slike sa imenima poznatih ličnosti koji se nalaze u udžbenicima. Da bi uspeali da završe ovaj zadatak, bilo je potrebno da imaju određeno predznanje o istoriji američke i britanske muzike (*jazz, rock, blues*). Neki učenici nisu bili u stanju da urade vežbanje jer nisu upoznati sa različitim muzičkim pravcima u popularnoj muzici. U nameri da učenike podstakne i pomogne im, profesor 2 pita učenike da li su imali prilike da slušaju džez—učenici odgovaraju odrično. Posmatrano iz ugla profesora, značaj opisane aktivnosti na času je nesumljiv: Učenici se upoznaju sa istorijom i muzikom američkog naroda čiji jezik uče. Pošto završe vežbanje u udžbeniku, učenici slušaju nekoliko pesama iz SAD sa početka prošlog veka i u toku slušanja, saznaju najviše o Nju Orleansu.

Sledeće pitanje koje Profesor 2 postavlja je: “*What nationalities are celebrities like Madonna, Eric Clapton, Robbie Williams, Rickey Martin, Britney Spears, i drugi?*” Slično prethodnom zadatku, neki učenici nisu bili upoznati sa pomenutim ličnostima anglosaksonskog porekla, niti su imali dovoljno vremena da saznaju više iz teksta u udžbeniku te nisu mogli da odgovore na pitanja profesora. Zato su se neki učenici opredelili da ne učestvuju u razgovoru. Profesor 2 razgovara sa nekoliko učenika o životu i poreklu poznatih američkih ličnosti. Neki učenici odgovaraju na engleskom jeziku, dok drugi iznose razloge na srpskom jeziku objašnjavajući zbog čega nisu u stanju da odgovore na neka od postavljenih pitanja.

Analizirajući pedagoške implikacije koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* Gredol (Graddol 2006:22) brani mišljenje da se pod uticajem globalizacije i nastava engleskog jezika neverovatnom brzinom menja. Polazeći od takvog saznanja, od izuzetne je važnosti razmotriti mogućnosti harmonizacije savremene nastave engleskog jezika kao stranog sa aktuelnim društvenim tokovima. U tako složenom procesu potrebno je preispitati teme i sadržaje određenih tematskih jedinica koje nisu u skladu sa nastavnim programom, nisu usklađene sa opštim znanjima i konkretnim interesovanjima učenika, te ne doprinose razvoju funkcionalnih znanja učenika (Jenkins 2000:160). Savetuje se da sami profesori utvrde koje nastavne jedinice doprinose stvaranju funkcionalnih znanja i veština neophodne za savremenu upotrebu engleskog jezika kao stranog.

Promene na globalnom planu neizbežno *usložnjavaju* proces učenja engleskog jezika kao stranog, ali su u isto vreme realne i primenljive. Izostajanje učenika iz interakcije može ukazivati na to da je samopouzdanje učenika u svoje znanje malo. Prisetime se da je nekoliko učenika odustalo od učestvovanja u diskusiji o poznatim američkim ličnostima jer su osećali stid od

ostalih učenika i profesora na samom času. Upravo ovako učenici stvaraju negativan stav ne samo prema profesoru, već i prema jeziku koji uče. Negativan odnos profesora prema slabijim učenicima doprinosi stvaranju još veće odbojnosti učenika prema učenju. Verujemo da na samopouzdanje učenika najviše utiče odnos profesora prema njihovim sposobnostima, kao i ohrabrujući komentari u toku njihovog usmenog izlaganja na engleskom jeziku. Profesorima treba sugerisati da stvaranje povoljne školske klime, pružanje podrške, i ohrabrivanje učešća učenika na časovima može doprineti podizanju nivoa samopouzdanja, i pripremiti ih za samostalnu upotrebu engleskog jezika van školskog konteksta. Veće samopouzdanje kod učenika doprineće i stvaranju pozitivnog stava prema stranom jeziku i profesoru koji ga predaje. Iako Profesor 2 u opisanoj situaciji nije izazivao anksioznost niti bilo kakvu nelagodu kod učenika, njegov zadatak treba da bude da obezbedi kvalitetnu sredinu za učenje i napredovanje kod svih učenika, bilo da su sporiji u učenju ili da brzo napreduju. Cilj ove disertacije upravo i jeste da ukaže na takve probleme u nastavi u srednjim školama, ali i da predloži moguća rešenja za njih.

Prva navedena kategorija koju smo analizirali, uticaj globalizacije na savremeni nastavni proces, praktično je neodvojiva od sledeće kategorije, odabira jezičke varijante, britanske ili američke. Ukoliko se uzme u obzir činjenica da je engleski jezik svakodnevno podložan izmenama, te da ga učenici svakodnevno usvajaju i upotrebljavaju kao *lingua franca*, očekivano je i da nastavni proces neizbežno pretrpi izvesne izmene. U teorijskom delu našeg rada, saznali smo da je upravo društveni faktor globalizacije uzrok nesporne dominacije američke varijante kojoj su učenici najviše izloženi. Kako je opservacija časova pokazala, kroz američku varijantu, učenici su istovremeno izloženi uticaju američke kulture i načina života. S tim u vezi, koncept engleskog jezika kao *lingua franca* nedeljiv je od procesa globalizacije s obzirom da je nastao kao njen temeljni produkt. Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:3) otud objašnjava da se međunarodna važnost engleskog jezika ne može objasniti na jednostavan i pravolinijski način jer traži dodatno zalaganje, odnosno uzimanje više činilaca u razmatranje, o čemu će uskoro biti više reči u okviru analize rezultata intervjua za učenike.

Analizirajući probleme u procesu učenja engleskog jezika kao stranog, ne možemo da zaobiđemo uticaj kulture jezika koji se uči, budući da se ovde najviše očituje uticaj globalizacije na nastavni proces engleskog jezika u srednjim školama u Srbiji. Upravo zbog sprečavanja mogućih nesporazuma i prekida u komunikaciji koji nastaju zbog razlike među kulturama, nastava engleskog jezika treba da doprinese razvijanju ne samo jezičkih veština, već i

međukulturne svesti kod učenika, dok bi profesori engleskog jezika trebalo da pomognu u istraživanje konteksta (Kramsch 1993). Na primer, opservacija časova pokazala je da neznanje učenika o određenim pojedinostima iz sveta američke ili britanske istorije i kulture, može da doprinese odsustvom saradnje ili odgovora na časovima. Ukoliko bi profesori uložili napore da na časovima podstiču susrete različitih kultura, jezički razvoj učenika bi sigurno bio bolji. Oni bi se radije opredeljivali da učestvuju u usmenoj komunikaciji sa profesorom i vršnjacima bez obzira na greške koje se neminovno javljaju. Najvažnije, profesori bi na takav način podsticali razvijanje učenikovih kulturnih i međukulturnih znanja i veština koje nisu isključivo vezane za model engleskog kao prvog jezika.

Pošto znamo da su ciljevi nastave engleskog jezika, pored usvajanja znanja, i razvijanja veština za ostvarivanje interakcije sa govornicima drugih jezika, i to na ravnopravnoj osnovi, gde se podjednako uvažava kako sopstveni identitet, tako i identitet drugih sagovornika, utoliko je potreba za interkulturalnim konceptom u nastavi još izraženija. Kada se susretne sa govornicima drugih kultura, od učenika se očekuje da ravnopravno vode dijalog sa drugima, da razmenjuju iskustva, i da istovremeno prenesu znanja drugima o svojoj kulturi i jeziku. U suprotnom, ukoliko se neprekidno insistira na poštovanju *samo* jednog ciljnog modela u učenju engleskog jezika kao stranog, učenici će imati manjak samopouzdanja da učestvuju u usmenoj komunikaciji zbog straha od pravljenja gramatičkih “grešaka”, kao što je bio slučaj sa pomenutim časom.

Na kraju, kada analiziramo rezultate do kojih se došlo putem opservacije časova engleskog jezika, uviđamo da je odnos engleskog jezika i kulture veoma složeno pitanje koje iziskuje dubinsku analizu. Ne smatramo da je potrebno izbaciti zastarele nastavne jedinice sa ovom temom, već je potrebno uvesti dodatne aktivnosti kako bi se učenici postepeno upoznavali sa novijim sadržajima, ličnostima i događajima upravo iz britanske i američke kulture i načina života. Kao što smo videli, učenici su uspeli da sagledaju engleski jezik u aktuelnom društvenom kontekstu i da ukažu na međusobnu povezanost jezika i kulture naroda koji tim jezikom govori.

Kako je cilj opservacije bio da se opišu problemi u vezi sa primenom koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* na časovima engleskog jezika, verujemo da se opservacija časova pokazala kao koristan alat za te svrhe. Imali smo priliku da steknemo dublji uvid u neke od izazova sa kojima se profesori susreću tokom primene pomenutog koncepta u nastavi. Opservacija je potkrepila pretpostavku da je potrebno negovati interkulturalni koncept nastave

engleskog jezika kao stranog. Učenici će biti u stanju da spoznaju odnos između dve ili više različitih kultura, što je i nasušna potreba današnjice.

U zaključku se može konstatovati da je opservacija časova omogućila autorki da sazna sa kojim se najčešćim problemima učenici susreću u toku učenja engleskog jezika kao stranog i koje oblasti bi trebalo revidirati kako bi bile u harmoniji sa nadolazećim promenama u okviru savremenog doba. Za naše istraživanje je značajno to da je opservacija časova omogućila da se otkriju najčešći problemi u nastavi engleskog jezika kao stranog koji imaju učenici u srednjim školama u Srbiji. Ispostavilo se da se najveći problemi sreću kada se od učenika na času očekuje da budu nosioci engleskog kao prvog jezika i kulture. Imajući u vidu da su učenici preko elektronskih medija skoro stalno izloženi engleskom jeziku, pretežno američkoj jezičkoj varijanti, i da ga uče u eri globalizacije, stiče se utisak da su zahtevi koji se nameću učenicima u najmanju ruku prevaziđeni. U istom svetlu, Dženkins (Jenkins 2000) takođe tvrdi da se lako zaboravlja činjenica da većini govornika engleski jezik nije prvi jezik. Međutim, od govornika engleskog L2 i dalje se očekuje da ulažu napore kako bi dostigli kompetenciju govornika engleskog L1. Kao posledica neprekidnog mešanja različitih grupa govornika, kultura i drugih uticaja, javila se potreba da se obuhvatnije definišu ciljevi u savremenom učenju engleskog jezika kao stranog kod srednjoškolske populacije.

7.4. REZULTATI DOBIJENI ANALIZOM INTERVJUA ZA UČENIKE

Slično kao i kod opservacije časova, da bi se potvrdili ili opovrgnuli rezultati istraživanja dobijeni kvantitativnom analizom upitnika, sa deset učenika urađeni su intervjui tokom drugog polugodišta školske 2012/13, a analiza je predstavljena u ovom delu.

Bilo je očekivano da će analiza intervjua potvrditi sliku dobijenu analizom podataka upitnika, koja je pokazala da učenici u toku procesa učenja engleskog jezika kao stranog najveću vrednost pridaju uspostavljanje uspešne komunikacije sa različitim grupama govornika.

Upitnik zatvorenog tipa omogućio je da se sazna učestalost upotrebe engleskog jezika među srednjoškolskom populacijom, ali nije mogao ukazati na konkretne korake koje treba preduzeti da bi se nastava engleskog jezika na srednjoškolskom nivou u predvidivoj budućnosti harmonizovala sa analiziranim konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*. Za tu svrhu napravljena je lista pitanja za intervju koji je dao prostora da učenici i profesori sopstvenim

iskazima pruže odgovore na pitanja koja se tiču njihovih zapažanja o aktuelnom procesu nastave i praktičnim predlozima u cilju njenog unapređivanja u okviru globalizacije.

Cilj ovog dela istraživanja je bio da se identifikuju razlozi zbog kojih učenici najradije pribegavaju upotrebi američke jezičke varijante. Takođe, kako bi zaključci proizašli iz ovog istraživanja unapredili vaspitno-obrazovni proces, autorka je obavila intervjue otvorenog tipa u kojima je ohrabrila učenike i profesore da ponude svoja mišljenja i predloge.

Intervjui su analizirani kvalitativnim postupkom analize sadržaja kako bi se došlo do objektivno postojećih činjenica u vezi sa problemom istraživanja, kao što je sugerisao Paton (Patton 2002). Intervjui su pružili uvid u bolje razumevanje ponašanja učenika u toku usmenog izlaganja na času i ujedno im pružili priliku da bolje objasne svoje postupke i iskažu emocije, baš kako navode Hare i Sekord (Harré and Secord 1972). Kvalitativna metoda istraživanja ponudila je bogatstvo detalja i o afektivnim strategijama za učenje koje su učenici izneli u intervjuima, a to je dalje omogućilo da se bolje razume alternativni koncept engleskog jezika kao *lingua franca* u nastavi koji je ključni predmet ovog istraživanja.

Za ovo istraživanje odabrana je kombinacija strukturisanog i nestrukturisanog intervjua. Pojedinačni razgovor sa učenicima trajao je u proseku oko 40 minuta. Strukturisani intervjui, zapravo, najformalniji je tip intervjua. Istraživač ima unapred pripremljena pitanja, koja postavlja svim učesnicima prema unapred utvrđenom redosledu, navodi Nunan (Nunan 1992:149). Zato smo pripremili pitanja koja smo koristili u intervjuu.

Pitanja u intervjuu podeljena su u tri grupe:

- 1) uticaj globalizacije na savremeni proces učenja engleskog jezika kao stranog,
- 2) izbor određene jezičke varijante, britanske ili američke,
- 3) odnos engleskog jezika i različitih kultura govornika,
- 4) funkcionalna upotreba engleskog jezika kao stranog.

Ključni cilj intervjua bio je da pomenute četiri grupe pitanja pruže odgovore na ključna pitanja sprovedenog istraživanja: Koje su pedagoške implikacije istraživanog koncepta na aktuelni proces nastave engleskog jezika kao stranog? Koje konkretne korake iz ugla učenika treba preduzeti kako bi se nastava engleskog jezika kao stranog harmonizovala sa konceptom engleskog jezika kao *lingua franca*?

U ovom delu istraživanja učestvovali su učenici drugog razreda gimnazije opšteg tipa, tj. Vojne gimnazije u Beogradu. Dakle, ovi učenici predstavljali su uži uzorak već ispitane populacije. Intervju je obuhvatio ukupno 10 učenika, i to dečaka.

Na osnovu analize podataka, ustanovljeno je da intervjuisani učenici poseduju veoma razvijenu svest o uticaju globalizacije i politike na razvoj engleskog jezika. Takođe, utvrđeno je da učenici percipiraju engleski jezik kao globalnu *lingua franca* budući da smatraju da engleski jezik obavlja važnu funkciju—omogućava međunarodnu komunikaciju.

Istraživač: Da li globalizacija utiče na vaš svakodnevni život?

Učenik 1: Prvo, svakodnevno smo okruženi muzikom i filmovima na engleskom jeziku. Na primer, pesme koje slušamo uglavnom su na engleskom jeziku. Takođe, igram kompjuterske igrice koje su opet na engleskom... fejsbuk je na engleskom jeziku. Hari Poter koga obožavam je na engleskom...Poneki tehnički uređaju su na engleskom...Čak se i u srpskom jeziku oseća veliko prisustvo engleskog jezika jer se sve više i više umesto našeg jezika upotrebljavaju engleske reči. ...svi se trude ne samo da govore engleski..... već i da se oblače isto...

Kao što vidimo, Učenik 1 pronalazi vezu između globalizacije i elektronskih medija. Radi potpunijeg razumevanja uticaja globalizacije na upotrebu elektronskih medija, potrebno je da se prisetimo da je Kulmas ukazao da globalizacija podrazumeva ostvarenost najbržeg mogućeg protoka informacija među pojedincima, ustanovama i raznim organizacijama, a sve radi komunikacije (Coulmas 2005). On dodaje da je pratilački faktor globalizacije nezaustavljiv prodor engleskog jezika svugde gde su komunikativno usmereni elektronski uređaji u pogonu. Ispitanik je prilično zrelo i potpuno ocenio značajan uticaja globalizacije u širenju upotrebe engleskog jezika, te se može uvideti da je uticaj globalizacije na upotrebu elektronske komunikacije očigledan.

Dalje, Učenik 1 napominje: “*svi se trude da govore engleski jezik*”, da upotrebljavaju i koriste različite jezičke varijante, pretežno američku i navodi nekoliko načina upotrebe engleskog jezika : putem elektronskih medija (“*fejsbuk*”), “*Hari Poter*”, “*kompjuterske igrice*”. Elektronski mediji prvenstveno olakšavaju međusobno komuniciranje različitih grupa govornika koji širom sveta neprestano upotrebljavaju engleski jezik kao strani. Učenik 1 dodaje da putem elektronskih medija ima priliku da nesmetano uvežbava engleski jezik: “*pesme koje slušam su na engleskom, filmovi koje gledam su takođe na engleskom jeziku*”. Ovaj ispitanik nas je

podstakao da se osvrnemo na povezanost globalizacije i srpskog jezika, s obzirom na to da je učenik primetio da je i srpski jezik pretrpeo određene izmene, “*čak se i u srpskom jeziku oseća veliko prisustvo engleskog jezika jer se sve više i više umesto našeg jezika upotrebljavaju engleske reči*”. Naime, kao što znamo, srpski jezik postao je preplavljen rečima engleskog porekla. Milka Ivić (2007) objašnjava da je globalizacija ubrzala protok informacija kao i stvaranje neologizama pod uticajem engleskog jezika. Ona veruje da ove neologizme ne treba po svaku cenu odbacivati jer imaju funkcionalnu upotrebu. Znači, u situacijama kada neki govornik ne uspeva da pronađe odgovarajući srpski termin kako bi izložio svoje ideje, sasvim je prihvatljiva i upotreba neologizama, reči engleskog porekla. Dakle, globalizacija ne preti da ugrozi nečiji nacionalni jezik.

Istraživač: Kakvo je tvoje viđenje globalnog širenja engleskog jezika?

Učenik 2: Postoji veza između politike i jezika....na primer, najviše smo izloženi američkom engleskom jer je američki engleski svuda oko nas...to je povezano sa političkim i ekonomskom moći Amerike...Što se mene tiče, ja više volim američki jer ga lakše razumem i govorim..ne smeta mi što je američki engleski prisutniji...Slično tome, sada jača uticaj nemačkog jezika zbog privredne moći Nemačke...

Učenik 2 uočio je vezu između politike i širenja engleskog jezika: “*najviše smo izloženi američkom engleskom jer je američki engleski svuda oko nas*”. Ovo je bilo očekivano: “*što se mene tiče, ja više volim američki jer ga lakše razumem i govorim...ne smeta mi što je američki engleski prisutniji*“. Slične podatke iznosi i Trudgill (Trudgill 1990:11) koji analizira uticaj medija na razvijanje vokabulara engleskog jezika. On objašnjava da mnoge leksičke i semantičke inovacije iz medija prelaze u svakodnevni govor s obzirom na to da se na televiziji može čuti mnoštvo varijeteta engleskog jezika koje govornici kasnije podražavaju. Dalje, nije samo dovoljno da govornici budu izloženi različitim varijetetima, već je potrebno da ih i upotrebljavaju za obavljanje svojih potreba. Učenik 2 u svom odgovoru implicira da je u svakodnevnoj komunikaciji veoma teško doleteti američkoj varijanti koja je svuda prisutna.

Istraživač: Da li možete da navedete primere koji upućuju na uticaj globalizacije na nastavni proces u vašoj školi?

Učenik 1: Što se škole tiče, ne primećujem neke posebne uticaje, više se oseća u drugim sferama... u školi većina drugova se trudi da maksimalno bude u toku sa pomenutim trendovima u muzici, filmovima, igricama, oblačenju....Ukoliko pogledate na primer naš kabinet za engleski jezik, svuda ćete primetiti postere Londona i Šekspira...

Učenici su se dotakli složenog odnosa jezika i kulture: “*pogledajte na primer naš kabinet za engleski jezik, svuda oko nas su posteri Londona i Šekspira...*”. Slične podatke iznosi i Meki (McKay 2003) koji komentariše da kultura utiče na nastavu stranog jezika na dva načina: jezički i pedagoški. Što se jezičkog uticaja tiče, tu je reč o semantičkom, pragmatičkom i diskursnom nivou jezika koji se uči. Kada je pedagoški uticaj u pitanju, prilikom izbora nastavnog materijala, kulturni sadržaj i kulturološka osnova metodike nastave stranog jezika se mora uzeti u obzir. Pomenuti smatra da u eri globalizacije engleskog jezika, više nije dovoljno da nastavni materijali budu “autentični”—da se njime lako porede informacije o načinu života u kulturi jezika koji se uči sa načinom života u svojoj kulturi. Učenik 1 je konstatovao da je kabinet engleskog jezika ispunjen samo britanskim autorima, te sadržajima iz britanske kulture i života. Kao što je već pomenuto, pozitivan stav profesora u ovakvim situacijama može da doprinese učvršćivanju pozitivnog stava učenika prema stranom jeziku i kulturi, da se eliminišu predrasude u vezi sa nastavom, što povećava motivaciju učenika.

Dakle, interkulturalno obrazovanje usmereno je na podizanje svesti o kulturnom pluralizmu savremenih društava. Ono treba da doprinese ispunjavanju sledećih ciljeva: a) prevazilaženje socijalne nejednakosti, b) razvijanje poštovanja i tolerancije prema kulturnim razlikama među ljudima, c) pomaganje učenicima da usvoje znanja o međuetničkim odnosima i osnovama na kojima počivaju različite kulture. Međutim, važno je podvući da je cilj interkulturalnog obrazovanja uspostavljanje odnosa između nosilaca različitih kultura. Bajram (Byram 2002) definiše interkulturalnu kompetenciju kao veštinu stvarne interakcije sa ljudima koji potiču iz različitih kultura. Prema tome, cilj profesora engleskog jezika trebalo bi da bude formiranje interkulturalne svesti učenika koji kritički i analitički razumeju svoju i druge kulture. Saznali smo da učenici ne streme razvijanju novih identiteta u toku učenja i upotrebe engleskog jezika kao stranog. Na primer, odgovarajući na prethodno pitanje, Učenik 1 sa negodovanjem primećuje da “*u školi većina drugova nastoji da bude maksimalno u toku sa pomenutim trendovima u muzici, filmovima, igricama, oblačenju*”. Srednjoškolska populacija je prema svojoj prirodi mnogo podložnija eksternim pozicijama (prenaglašenom nacionalizmu i

ksenofobiji veoma prisutnim u srpskim medijima i društvu).⁵⁴ Prema rezultatima do kojih je Grubor (2012) došla, filološki orijentisani ispitanici manje su nacionalistički orijentisani od učenika opšteg smera. Razlog za to može biti što su učenici u Srbiji danas mnogo bliži kulturi govornika engleskog jezika nego što je to ranije bio slučaj.

Istraživač: Koje korake treba preduzeti da bi se nastava engleskog jezika unapredila?

Učenik 3: Ja imam izuzetno mali fond reči...u školi se uglavnom insistira na gramatici bez razvijanja komunikacije, meni nije dovoljno što znam kako se određeno vreme gradi...trebalo bi raditi na povećanju fonda reči...pogotovo reči koje nam pomažu u svakodnevnom snalaženju...Na primer, gledanje filmova ili slušanje muzike na engleskom jeziku pomaže mi da razumem i ponovim kako se određena reč izgovara. Lekcije koje radimo u školi trebalo bi više da budu prilagođene svakodnevnom životu.

Učenici su navodili probleme koji su rezultat loše nastavne prakse i različitih stilova učenja. Poznavanje gramatičkih pravila nije mnogo pomoglo učenicima da budu uspešniji u formiranju rečenica na engleskom jeziku, što se možda može objasniti i time da način učenja obuhvata skup kognitivnih i društvenih faktora, motiva, emocija, sposobnosti rešavanja problema i obrade podataka, kao i sposobnost memorisanja i percepcije (Grasha 2002: 41). Učenik 3 je spomenuo: “*ja imam izuzetno mali fond reči...u školi se uglavnom insistira na gramatici bez komunikacije, meni nije dovoljno što znam kako se određeno vreme gradi...trebalo bi raditi na povećanju fonda reči...pogotovo reči koje nam pomažu u svakodnevnom snalaženju..*” Kroz intervju je ustanovljeno da učenici veoma retko govore o svojim problemima sa drugima, da nisu navikli da zatraže pomoć od profesora, te da u osnovnoj školi nisu imali podršku profesora. Dakle, neki učenici motivisani su da uče strani jezik za realne životne potrebe, za potrebe sporazumevanja sa drugima, “*lekcije koje radimo u školi treba više da budu prilagođene svakodnevnom životu*”.

Učenik 3 je istakao važnost elektronskih medija za potrebe komuniciranja. Kristal (Crystal 2001:203) je takođe objasnio da internet više nije medij koji samo nudi informacije, već pruža obilje mogućnosti učenicima da svojim komentarima ili diskusijama utiču na sadržaj koji se pojavljuje na veb-stranama ili da određenim sadržajima menjaju njihov izgled i tako postaju i

⁵⁴Rezultati istraživanja Helsinškog odbora za ljudska prava u Srbiji iz 2011, na primer, potvrđuju ekstremne pozicije kod srednjoškolaca. Ovim istraživanjem su ispitane vrednosne orijentacije srednjoškolske populacije (u pogledu nacionalizma, ksenofobičnosti, homofobičnosti, nasilja i sl) i njihova (ne) tolerancija prema manjinskim grupama (Romima, Albancima, ženama, homoseksualcima).

autori svog sopstvenog prostora na internetu. Mreža, dakle, postaje dvosmeran medij, učenik koji je jednog trenutka čitalac, drugog trenutka može da postane i pisac autor, te mreža prestaje da bude samo sredstvo za informisanje već postaje i sredstvo za stvaranje dvosmerne komunikacije slične onoj koja se ostvaruje ličnim kontaktom. Učenik 3 naglašava da je učenje engleskog jezika umnogome olakšano gledanjem filmova ili slušanjem muzike na engleskom jeziku.

Istraživač: Pomenio si tekstove iz udžbenika, u kom smislu smatraš da bi trebalo da se menjaju?

Učenik 3: Na primer, zastarele tekstove o Šekspiru trebalo bi postepeno ili kompletno zameniti tekstovima koji su bliži životnim pitanjima...u kojima ima više dijaloga...

Učenik 4: Ne bih imao ništa protiv da imamo tekstove o našim poznatim ličnostima, kao na primer, o Nikoli Tesli, jer bismo na taj način mogli više da upotrebljavamo engleski jezik...takođe, pitam se zašto nema tekstova u kojima bi se srpska kultura prikazala na engleskom jeziku jer bi meni to pomoglo da unapredim komunikaciju.

Učenik 5: U tekstovima treba da bude više dijaloga jer se tako najlakše uči jezik, dijalozi su o životnim situacijama, a to pomaže u savladavanju jezika...

Profesori engleskog jezika susreću se sa važnim izazovom. Potrebno je zadržati sopstvene nacionalne identitete, ali i otvoriti se prema drugim jezicima i kulturama: *“ne bih imao ništa protiv da imamo tekstove o našim poznatim ličnostima, kao na primer, o Nikoli Tesli, jer bismo na taj način mogli više da upotrebljavamo engleski...takođe, zašto nema tekstova u kojima bi se srpska kultura prikazala na engleskom jeziku. Meni bi to pomoglo da unapredim komunikaciju na engleskom jeziku”*. S tim u vezi, tekstovi u udžbenicima ne mogu da budu zaista reprezentativni uzorak onoga što misle najširi društveni slojevi, ali ipak mogu da nam otkriju kako pojedinac misli. Danas se koriste savremeniji udžbenici koji uključuju *“lingvokulturalni aspekt”* (Dragičević 2010). Kao ilustraciju prethodno rečenog, udžbenici za sve razrede gimnazije imaju i *“kulturni kutak”* u kojem se učenici upoznaju sa različitim zemljama engleskog govornog područja, važnim ličnostima iz oblasti kulture, politike, društva, itd. Profesori bi trebalo da se postaraju da na određenom broju časova postojeće sadržaje o ličnostima iz engleske kulture zamene sadržajima o nacionalnim ličnostima u cilju podsticanja komunikacije na engleskom jeziku.

Poznato je da u nastavi engleskog jezika interakcija predstavlja sredstvo i cilj :*“u tekstovima treba da bude više dijaloga jer se tako najlakše uči jezik, dijalozi su o svakodnevnim situacijama, a to pomaže u savladavanju jezika”*... Dijalog treba da pomogne učenicima da

uvežbaju određenu jezičku materiju koja će se upotrebljavati u slobodnom razgovoru, prvo u učionici između sebe, a zatim, kada to zatreba, u susretu sa strancem. Odgovori učenika ukazuju na to da je potrebno da se pažnja profesora usmeri na obezbeđivanje mogućnosti da učenici govore ili pišu o sebi, svojim željama, potrebama, osećanjima, i iskustvima svojih vršnjaka koji ne moraju uvek dolaziti sa engleskog govornog područja. Ovakva nastavna praksa pružiće učenicima mogućnosti funkcionalne upotrebe engleskog jezika u konkretnoj situaciji.

S obzirom na to da se nastava engleskog jezika kao stranog odvija u multikulturalnoj sredini, potrebno je da tekstovi inspirišu interkulturni dijalog, u kojem će pluralnost da zameni jednoličnost. Ponovo, ovo znači razvijanje svesti o međusobnom prožimanju različitih uticaja. U takvom okruženju, engleski jezik vrši funkciju *lingua franca*, u kojem ne postoji dominacija jedne kulture, već je reč o preplitanju i dodiru različitih kultura govornika na časovima engleskog jezika.

Istraživač: Da li smatraš da je potrebno proučavati i kulturu jezika koji se uči?

Učenik 5: Putem filmova i muzike mi učimo engleski jezik, ali i saznajemo najviše o američkoj kulturi i običajima....Slažem se da treba poznavati kulturu čiji se jezik uči, ali ne bi trebalo da određena kultura preovladava....kada na primer odemo u posetu Americi ili Engleskoj, važno je da poznamo kulturu kako bismo pravilno reagovali, i kako bismo znali da se ponašamo u određenim situacijama. Znanje o određenoj kulturi nam pomaže da lakše komuniciramo sa drugima...

Učenik 6: Što se kulture drugih zemalja tiče, mi već izučavamo različite kulture na drugim predmetima kao što su istorija, geografija, muzičko, likovno i drugo...Neke učenike čak i ne zanimaju druge kulture...

Učenik 7: Kada učimo engleski jezik, znanje o njegovoj kulturi i nije toliko bitno...kada na primer odemo u posetu Engleskoj ili Americi, mi prvenstveno treba da komuniciramo. Kao budući oficiri, potrebno je da na engleskom jeziku predstavimo našu, srpsku kulturu, a ne da engleski jezik povezujemo sa njegovom kulturom...Engleski jezik je zajedničko sredstvo komunikacije... kada ga upotrebljavamo mi time ne predstavljamo američku ili englesku kulturu ili narod...Kada se nađemo na nekom međunarodnom skupu, potrebno je da upotrebljavamo engleski jezik jer on ima najviše govornika.... Kada na primer čitamo tekstove o nekoj drugoj kulturi, ja nisam u stanju da komentarišem o tome na engleskom jeziku jer ne znam mnogo o njoj...

Učenik 8: Postoji veza između engleskog jezika i njegove kulture, ali je potrebno da izučavamo engleski jezik radi komunikacije...takođe, kada znamo kulturu drugih zemalja, možemo bolje da razumemo određenu naciju...

U teorijskom delu istraživanja, zaključeno je da zbog izmenjenog statusa i uloge engleskog jezika kao *lingua franca*, on više ne predstavlja deo repertoara *isključivo* zemalja i kultura engleskog govornog područja. Otuda nužno dolazi i do usložnjavanja odnosa engleskog jezika i kulture. Kao potkrepljenje pomenutih tvrdnji, Učenik 8 je odgovorio da “postoji veza između engleskog jezika i njegove kulture, ali je potrebno da učimo engleski jezik u cilju ostvarivanja komunikacije...takođe, kada znamo kulturu drugih zemalja, možemo bolje da razumemo određenu naciju”. Slično, Bejker (Baker 2009) brani mišljenje da je interkulturalna komunikacija u nastavi engleskog jezika značajna, pošto je okruženje višejezično. U takvom okruženju, dosadašnja rigidna shvatanja o odnosu engleskog jezika i kulture nisu odgovarajuća, napominju Mirekord i Zajdelhofer (Meierkord 2002, Seidlhofer 2006). Učenici smatraju da je “važno da poznajemo kulturu kako bismo pravilno reagovali, i kako bismo znali da se ponašamo u određenim situacijama”. Kako nam znanje o određenoj kulturi pomaže da lakše uspostavimo komunikaciju sa drugima, tako su i učenici prepoznali potrebu komuniciranja sa različitim govornicima. Učenik 7 potvrđuje da “kada se nađemo na nekom međunarodnom skupu, potrebno je da upotrebljavamo engleski jezik jer on ima najviše govornika”. Štaviše, na osnovu iznetih odgovora učenika, bilo koji pokušaj pravolinijskih definisanja odnosa engleskog jezika i kulture ne bi bio prihvatljiv i relevantan. Znači, kao što veliki broj lingvista napominje, neophodno je dublje razumevanje složenog odnosa engleskog jezika i kulture koji svakako postaje fleksibilniji u savremenom svetu (Cogo and Dewey 2006, Dewey 2007, House 2003, Jenkins 2006, 2007, Promodrou 2008, Seidlhofer 2004), interkulturalna komunikacija (Canagarajah 2005, Firth and Wagner 1997), norme engleskog jezika (Kachru 1990) izgovor, gramatika i leksika su neodgovarajući u *lingue france*.

Naposletku, odgovori učenika potkrepljuju tvrdnje o potrebi da učenici razvijaju empatiju prema različitim govornicima i njihovim kulturama. Naime, Topalov i Radić-Bojanić (2009) smatraju da je potrebno da se nastava engleskog jezika humanizuje tako što će učenici prvo težiti da saznaju što više o svojoj kulturi, a tek potom na osnovu toga razvijati empatiju i sa kulturom jezika koji uče. Slično tome, Učenik 7 odgovara da “kao budući oficiri, potrebno je da putem engleskog jezika predstavimo srpsku kulturu, a ne da engleski jezik povezujemo sa njegovom

kulturom". Ukratko, potrebno je negovati pozitivne stavove učenika kako prema sopstvenoj kulturi i društvu, tako i prema govornicima i kulturi jezika koji se uči.

Istraživač: Na koje načine danas upotrebljavate engleski?

Učenik 9: Putem interneta komuniciram sa strancima... Gledam filmove i na taj način uvežbavam jezik jer se trudim da ne čitam prevode. ..

Učenik 10: Trudim se da gledam što više stranih serija...Koristim i društvene mreže...

Dobijeni nalazi pokreću sledeće pitanje: Do koje mere elektronski mediji podstiču širenje i upotrebu engleskog jezika kao *lingua franca*? U svetlu globalizacije, očekivano je da se u korak sa radikalnim tehnološkim promenama u društvu menja i shvatanje govornika o društvu i jezičkim varijetetima. Učenik 10 je potvrdio: "*trudim se da gledam što više stranih serija*". Kulmas (Coulmas 2005:4) objašnjava da su učenici svakodnevno izloženi engleskom jeziku, i da je to jedan od razloga zašto ga najradije biraju kao sredstvo najšire komunikacije. I sami smo svedoci da se na internetu neprekidno stvaraju nove, komunikacione situacije: postoje elektronske časaknice, elektronska pošta, diskusione grupe, virtuelne igraonice, i veb-stranice koje učenici veoma lako i rado upotrebljavaju (Radić-Bojanić 2008).

Sumiranjem rezultata analize intervjua u ovom delu rada, moglo bi se zaključiti sledeće:

1. Na osnovu proučavanja jezičke i pedagoške situacije, odgovori učenika potvrdili su da oni prepoznaju određene probleme i poteškoće u procesu usvajanja engleskog jezika kao stranog u savremeno doba. Kao najčešći uzrok za svoje poteškoće u učenju engleskog jezika, učenici su navodili da im poznavanje gramatičkih pravila nije mnogo pomoglo da budu uspešniji u formiranju rečenica na engleskom jeziku.
2. Na osnovu podataka dobijenih upitnikom, a kasnije potvrđenih opservacijom časova i intervjuom, može se zaključiti da su intervjuisani učenici saglasni da je ključni cilj u učenju engleskog jezika upravo sticanje komunikativne i funkcionalne kompetencije.

Konačno, intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da učenici ostvaruju svakodnevnu komunikaciju sa drugim govornicima elektronski putem.

U nameri da potvrdimo ili opovrgnemo rezultate istraživanja dobijene kvantitativnom analizom upitnika učenika intervjuisali smo šestoro profesora tokom drugog polugodišta školske

2012/13, čija se analiza prikazuje u ovom odeljku. Primerici upitnika za učenike i profesore nalaze se u dodacima na kraju rada.

Bilo je očekivano da će analiza intervjua potvrditi rezultate dobijene na osnovu analize upitnika koji su pokazali da se tradicionalne pretpostavke o nastavi engleskog jezika kao stranog veoma teško menjaju. Odgovori profesora potvrdili su da istraživani koncept engleskog jezika kao *lingua franca* još uvek nije zaživeo kao *moгуći*, alternativni koncept koji ne pretenduje da ugrozi standardni engleski jezik, poručuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Međutim, primećeno je da pedagoške ideje o nastavi, učenju, testiranju, kao i sociolingvističke ideje o prestižu tradicionalno idealizovanih varijeteta engleskog jezika prolaze kroz nezaustavljive promene o kojima će biti reči u ovom odeljku.

Upitnik zatvorenog tipa za profesore omogućio je da se saznaju stavovi profesora o ključnim ciljevima u učenju i upotrebi engleskog jezika kao stranog kod učenika, ali nije ponudio odgovore na pitanja o konkretnim koracima koje treba preduzeti da bi se nastava harmonizovala sa fundamentalnim postulatima istraživanog koncepta. Za tu svrhu napravljena je lista pitanja za intervju koji je pružio prostora da profesori sopstvenim predlozima unaprede efikasnost nastave.

Cilj ovog dela istraživanja upravo i jeste da otkrije spremnost profesora da ugrade neke od analiziranih ideja u okviru pomenog koncepta. Takođe, kako bi zaključci proizašli iz ovog istraživanja unapredili vaspitno-obrazovni proces engleskog jezika kao stranog, autorka se usmerila da pruži priliku profesorima da svojim predlozima upotpune ovo istraživanje.

Sprovedeni intervju analiziran je kvalitativnim postupkom analize sadržaja kako bi se došlo do objektivno postojećih činjenica u vezi sa problemom istraživanja, kako je napomenuo Paton (Patton, 2002). Intervju je pružio uvid u bolje razumevanje ponašanja učenika u toku usmenog izlaganja na času, u skladu sa tvrdnjama Hare i Sekor (Harré and Secord, 1972). Takođe, kao i u slučaju analize intervjua sa učenicima, i ovde je kvalitativna metoda istraživanja obezbedila bogatstvo detalja i o afektivnim strategijama za učenje koje su profesori izneli u intervjuima, a to je dalje omogućilo da se bolje upozna analizirani koncept.

Za ovo istraživanje odabrana je kombinacija strukturisanog i nestrukturisanog intervjua. Razgovor je trajao u proseku oko 40 minuta.

Pitanja u intervjuu podeljena su u tri grupe:

1) uticaj globalizacije na položaj standardnog engleskog jezika,

- 2) pristup učeničkim greškama,
- 3) odnos engleskog jezika i kultura različitih grupa govornika,
- 4) mogućnosti pedagoških implikacija koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*.

Konačno, ključni cilj intervjua za profesore bio je da se dobije odgovor na sledeće pitanje: Koje konkretne korake treba preduzeti kako bi se nastava engleskog harmonizovala sa pomenutim konceptom?

Intervjuisano je ukupno šestoro profesora, troje ispitanika ženskog i troje muškog pola.

Dvoje intervjuisanih profesora zaposleni su u Vojnoj gimnaziji u Beogradu, a ostali u gimnazijama u Kruševcu i Šapcu. Dakle, ovi profesori predstavljaju uži uzorak već ispitane populacije. Na osnovu dobijenih podataka, ustanovljeno je da intervjuisani profesori shvataju da engleski jezik služi kao globalna *lingua franca* i saglasni su da on obavlja ključnu funkciju—potpomaže međunarodnu komunikaciju govornika.

Intervjuom je potvrđeno da profesori nastoje da budu u toku sa globalnim promenama koje su zahvatile engleski jezik kao strani, ali je istovremeno zabeleženo da im nedostaje podrška u primeni određenih ideja iz koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*. Odgovori profesora potvrdili su predviđanje Gredola da je predavanja engleskog jezika kao stranog pretrpelo promene (Graddol 2006:22). Stoga je zadatak autorke bio da prepozna mogućnosti primene pomenutog koncepta u savremenoj nastavi engleskog jezika kao stranog u srednjim školama u Srbiji.

Istraživač: Kolika je važnost podučavanja standardnog engleskog jezika u eri globalizacije?

Profesor 1: S obzirom da predajem u srednjoj školi, standardna varijanta engleskog jezika izuzetno je važna jer je to polazna osnova za učenje engleskog jezika. Ne radi se o pitanju da li je je britanska varijanta nametnuta u postojećim udžbenicima ili ne, već sve zavisi od udžbenika do udžbenika, odnosno od onog što nadležno Ministarstva prosvete propiše...što se pak komunikacije na engleskom jeziku tiče, to je već drugo pitanje koje zahteva analizu....Da li će učenici više razvijati veštinu govora ili pak biti usredsređeni na gramatiku zavisi od samog profesora i njegovog ličnog stava prema tome. Ako profesor ohrabruje učenike da upotrebljavaju engleski jezik, ako pokuša da ih ne kritikuje za vreme časa, oni će slobodnije i lakše moći da komuniciraju.... Što se profesora tiče, oni treba da pribavljaju i dodatne materijale za učenike.... Profesor ima slobodu da sam koncipira svoju nastavu prema potrebama svojih učenika.

U prethodnim poglavljima bilo je reči o tome da broj govornika engleskog kao drugog jezika daleko nadmašuje broj govornika engleskog kao prvog. Slično, Dženkins (Jenkins 2008) piše da se ova činjenica i dalje prenebregava, i da govornici engleskog L1 i dalje predstavljaju idealne modele kojih se treba pridržavati. Slično, Profesor 1 odgovorio je da *“s obzirom da predajem u srednjoj školi, standardna varijanta engleskog jezika izuzetno je važna jer je to polazna osnova učenja engleskog jezika“*. Pitanje koje se nameće je da li je potrebno u svakoj situaciji očekivati od učenika da koriste standardni engleski jezik, ili je potrebno preorijentisati se na stvaranje prijatne atmosfere u kojoj će se prema rečima istog profesora, *“đaci ohrabrivati da aktivno upotrebljavaju engleski jezik kao strani”*.

Cilj ovog poglavlja zato i jeste da se dođe do konkretnih predloga u rešavanju pomenute dileme.

Istraživač: Kako pristupate učeničkim grešakama?

Profesor 1: Što se grešaka tiče, potrebno je učenicima skrenuti pažnju kako profesori tretiraju određene greške....u školama postoji pravilnik o svakoj oceni kojeg se pojedini profesori pridržavaju. Potrebno je da se ukaže na prisustvo grešaka kod učenika i da se prati njihov dalji napredak. Što se povremenog odstupanja od pomenutog pravilnika tiče, prvenstveno se radi o izmenjenom ulaznom nivou učenika....ulazni nivo nije isti kao što je bio nekada s obzirom na raznovrsne uticaje ...poput savremenih tehnologija. Zbog prisustva pomenutih tehnologija, informacije su trenutno veoma lako i brzo dostupne svima. S obzirom da je reč engleskom kao svetskom jeziku, otuda je i velika izloženost učenika pomenutom jeziku.

Istraživač: Imajući u vidu pomenute izazove, na koji način je potrebno pristupiti ocenjivanju učenika?

Profesor 3: Pre svega, treba prvenstveno imati na umu šta se ocenjuje. Kada učenici na primer komuniciraju na času putem engleskog jezika, tada se trudim da ne korigujem sve greške, već kasnije skrenem pažnju.Važno je da učenici nauče da se sporazumevaju, da se predstave, da kažu nešto o sebi, da se snađu na letovanju, da pomognu strancu prilikom snalaženja... Uvek naglašavam da je sve oko nas na engleskom jeziku. Međutim, učenici nisu u potpunosti svesni važnosti učenja engleskog jezika, kasnijih ličnih i profesionalnih planova... Zbog toga, je potrebno objasniti da se engleski jezik uči radi sticanja znanja koje će moći funkcionalno da se upotrebi.

Meki (McKay 2002) sugeriše profesorima da je funkcionalna upotreba engleskog jezika ključna jer se na takav način učenici ohrabruju da ostvare svoje specifične potrebe. Kao potkrepljenje prethodno iznetih podataka, Profesor 3 je odgovorio da je *“važno da učenici nauče da se sporazumevaju, da se predstave, da kažu nešto o sebi, da se snađu na letovanju, da pomognu strancu prilikom snalaženja”*. S tim u vezi, Dženkins (Jenkins 2000:160) brani mišljenje da ne postoji opravdanje za uporno obeležavanje neke jezičke jedinice kao greška, ako ogromna većina različitih govornika neprekidno stvara određene jezičke forme. Dakle, pomenuta lingvistkinja implicira da profesori treba da prošire svoje viđenje međunarodne upotrebe engleskog jezika kao stranog, te da dozvole učenicima da iskažu svoju kreativnost kada je upotreba ovog jezika u pitanju. Slično, Profesor 1 dodaje *“ulazni nivo učenika nije isti kao što je bio nekada s obzirom na raznovrsne uticaje ...poput savremenih tehnologija. Zbog prisustva pomenutih tehnologija, informacije su trenutno veoma lako i brzo dostupne svima”*. Pomenuta profesorka primetila je da je već došlo do promena u nastavnom procesu koje valja zabeležiti, i da zavisi od samog profesora kako će pristupiti rešavanju nadolazećih izazova.

Očito je da dolazi do pojednostavljivanja nastavnog procesa s obzirom da treba izbaciti mnogo nastavnih jedinica koje iziskuju mnogo vremena, nisu od velike važnosti za učenje ili ih je pak nemoguće predavati iz plana. Kao što Profesor 3 objašnjava, *“učenicima je potrebno objasniti da uče radi sticanja znanja koje će moći funkcionalno da upotrebe”*, da bi stekli komunikativnu i funkcionalnu kompetenciju koja omogućava snalaženje u realnim životnim situacijama. Ukratko, samo poznavanje definicija i gramatičkih pravila ne doprinosi celokupnom jezičkom znanju ukoliko se naučena leksička i sintaksička pravila ne uvežbavaju usmenim vežbanjem. Štaviše, Profesor 3 svojim odgovorom potvrđuje da ulaže velike napore da ohrabri učenike da komuniciraju *“kada učenici na primer komuniciraju na času putem engleskog jezika, tada se trudim da ne korigujem greške, već kasnije skrenem pažnju”*.

Istraživač: Kako danas izgleda jezik koji predajete?

Profesor 4: Uprkos promenama, smatram da predajem britanski engleski jezik jer on potiče iz Britanije dok su svi novonastali varijeteti varijacija pomenutog... Na primer, ukoliko pogledate tekstove iz udžbenika, svuda je mahom prisutan britanski engleski jezik. Međutim, učenici najviše poznaju američki sleng koji veoma retko upotrebljavaju na času jer smatram da njegova upotreba nije primerena...Prema mom uverenju, gramatika je od najveće važnosti...na učeničkim takmičenjima važnost gramatike je nesporna.

Profesor 5: Oba varijeteta, britanski i američki, prisutni su u udžbenicima...Što se mene tiče, ja prihvatam i upotrebljavam obe varijante.

Profesor 6: Činjenica koju moramo da prihvatimo je da predajemo u modernoj eri globalizacije. Na primer, ranije je najveći akcenat bio na gramatici, a sada je na razumevanju jezika. Što se gramatike tiče, ona je i dalje važna jer služi kao osnova. Profesori treba sa merom da insistiraju na gramatici. Ukoliko se celokupna nastava zasniva na poznavanju gramatičkih pravila, učenici ne žele da komuniciraju.

Odgovori su potkrepili nalaze da profesori imaju ambivalentan stav prema konceptu engleskog jezika kao *lingua franca*, što je potvrđeno i u drugim istraživanjima ovog tipa (v. Jenkins 2008)). S obzirom na to da smo naišli na velike razlike u odgovorima, potrebno je pristupiti pojedinačnoj analizi. Sa jedne strane, profesor 4 veruje da engleski jezik nije podložan promenama, *“uprkos promenama, smatram da predajem britanski engleski jer on potiče iz Britanije dok su svi novonastali varijeteti varijacija pomenutog britanskog”*, dok sa druge strane, profesor 6 brani mišljenje da *“moramo da prihvatimo da predajemo u modernoj eri globalizacije...”*. S obzirom da je veliki izazov uskladiti neujednačena mišljenja nastavnika o pomenutom konceptu, za početak, potrebno je razvijati svest o postojanju alternativnog jezičkog koncepta, od onog koji se nalazi u njihovim udžbenicima. Na takav način, učenici će se upoznati sa postojanjem drugih jezičkih varijeteta. Konačno, učenici će shvatiti da je engleski jezik po svojoj prirodi varijabilan i podložan neprekidnom menjanju.

Istraživač: Kakav je odnos engleskog jezika i kulture?

Profesor 6: Jezik u kultura su dva povezana pojma. Potrebno je poznavati kulturu jezika koji se uči. Dok sam ja studirala engleski jezik i književnost, najviše sam proučavala britanski engleski jezik, dok je američki bio mnogo manje prisutan. Što se američke kulture tiče, jedino smo učili američku književnost. Takođe, što se tiče razlika u britanskom i američkom varijetetu, nismo im posvećivali toliko pažnje osim u pisanju reči. Engleski je izvorno britanski. Činjenica što je globalno rasprostranjen predstavlja političko pitanje.

Profesor 4: Što se odnosa jezika i kulture tiče, potrebno je pravilno balansirati znanja o našoj i drugim kulturama. ...Planiranje nastave zavisi od samog nastavnika.

Profesor 5: Povremeno pohađam seminare sa britanskim predavačima jer želim da čujem britanski izvorni jezik kad već nemam prilike da idem u Englesku. Važno mi je da učenici komuniciraju kako bi održavali visok nivo učenja jezika. Na časovima, ne insistiram na

britanskoj odnosno američkoj varijanti jezika jer to nije toliko važno sve dok razumevanje nije ugroženo. Učenici više vole američki govor jer gledaju filmove, koriste fejsbuk i ostalo. Dok učenici upotrebljavaju engleski na časovima, ja ih ne ispravljam, već to činim kasnije.

Očito je da profesori imaju veoma različita viđenja o pomenutom pitanju, slično, profesor 4 odgovara da *“planiranje nastave zavisi od samog profesora”*. Naime, profesor 6 smatra da je *“engleski izvorno britanski jezik“*, isključivo povezan sa britanskom kulturom, dok profesor 5 kaže da *“na časovima, ne insistiram na britanskoj odnosno američkoj varijanti jezika jer to nije toliko važno sve dok razumevanje nije ugroženo”*. S tim u vezi, ovim se potvrđuje da bar neki od profesora koji su učestvovali u ovom istraživanju poseduje svest o tvrdnji koju iznosi Meki (McKay 2002) da engleski jezik više ne pripada samo *jednoj* kulturi, već različitim društvenim i kulturnim kontekstima u kojima se upotrebljava. Kako bi sami učenici poverovali u pomenute tvrdnje, potrebno je prvo da profesori prihvate činjenicu da se jezik koji predaju izmenio.

Rezultati intervjuja za učenike i profesore potvrđuju da je reč o složenom pitanju odnosa engleskog jezika i kulture. Slično, Bejker (Baker 2009) sugerise da pokušaj pravolinijskog definisanja ne bi bio adekvatan. Kao što se iz odgovora učenika i profesora očituje, u cilju prevazilaženja nesporazuma između govornika različitih jezika i kultura, pred nastavom engleskog jezika kao stranog postavljeni su novi ciljevi. Prvo, ključni obrazovni cilj predstavlja bolje razvijanje jezičkih veština i jačanje međukulturne svesti i emocionalne inteligencije kod učenika. U istom kontekstu, potrebno je da profesori pomognu učenicima da prvo prepoznaju različita značenja u zavisnosti od konteksta u kojem se određene forme javljaju, objašnjava Kramš (Kramsch 1993). Ukratko, neophodno je dublje razumevanje fleksibilnijih odnosa jezika i kulture koji vladaju u savremenom svetu, što što danas interesuje mnoge lingviste (Cogo and Dewey 2006, Dewey 2007, House 2003, Jenkins 2006, 2007, Promodrou 2008, Seidlhofer 2004), interkulturalne komunikacije (Canagarajah 2005, Firth and Wagner 1997), normi engleskog jezika (Kachru 1990) u kojima je neophodno revidirati tradicionalne definicije izgovora, gramatike i leksike. Znači, u savremenom okruženju, dosadašnja shvatanja o odnosu engleskog jezika i kulture više nisu odgovarajuća (Meierkord 2002, Seidlhofer 2006). Odgovori intervjuisanih profesora potkrepljuju pomenute tvrdnje, s obzirom da profesor 4 tvrdi da *“što se odnosa jezika i kulture tiče, potrebno je pravilno balansirati znanja o našoj i drugim kulturama”*.

Istraživač: Na koje načine je potrebno osvežiti aktuelnu nastavu jezika?

Profesor 3: To sve zavisi od sredine u kojoj se radi. Kada upotrebljavam, na primer multimedijalna sredstva na času, učenici postanu zainteresovaniji da učestvuju na času. Putem igrice i fejsbuka, učenici nauče veliki broj reči ...dobra strana fejsbuka i igrice je što su učenici na taj način izloženi engleskom jeziku. Loša strana fejsbuka je što učenici ne razvijaju kreativnost i ne iskazuju svoje mišljenje.

Kada je upotreba engleskog jezika kao stranog u elektronskim medijima u pitanju, profesori su prepoznali da je reč o moćnom resursu koji je kod nas još uvek nedovoljno istraživan. Slično misli i intervjuisani Profesor 3 jer potvrđuje da učenici neusiljeno komuniciraju u časakaonicama sa različitim govornicima širom sveta. Časkaonice zapravo sada postaju učionice. Profesor 3 potvrđuje :*“kada upotrebljavam na primer multimedijalna sredstva na času, učenici postanu zainteresovaniji da učestvuju na času”*. Svejtz (Swales 1990) dodaje da su elektronska društva globalna, a ne lokalna, i da postoje da bi se ostvario zajednički cilj— uspešna komunikacija u kojoj se učesnici udružuju radi obavljanja nekog zajedničkog posla, kako poručuju Ekert i Žinet (Eckert and McConnell-Ginet 1992:464). Pomenuti učesnici upotrebljavaju zajedničko sredstvo komuniciranja.

Ako bi se sumirali rezultati analize intervjuja za profesore u ovom delu istraživanja, moglo bi se zaključiti sledeće:

1. Proučavanjem odgovora profesora o savremenim tendencijama u nastavi engleskog jezika kao stranog, utvrđeno je da profesori uviđaju da je upotreba engleskog jezika kao stranog putem elektronskih medija novi trend u aktuelnom nastavnom procesu koji doprinosi povećanju motivacije za njegovu svakodnevnu upotrebu i učenje kod učenika.
2. Na osnovu podataka dobijenih upitnikom, a kasnije potvrđenih intervjuom i opservacijom časova, može se zaključiti da su intervjuisani profesori upoznati sa činjenicom da je proces globalizacije zahvatio savremenu nastavu, ali da sa druge strane, profesori nisu u potpunosti upoznati koje konkretne korake trebalo bi preduzeti u cilju adekvatnog odgovora na novonastale promene.
3. Intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da profesori u svom radu prvenstveno teže da razvijaju komunikativnu i funkcionalnu kompetenciju poznavanja engleskog jezika kao stranog, dok sa druge strane, većina profesora i dalje veruje da je neophodno podučavati učenike da se u svakoj prilici pridržavaju pravila standardnog engleskog jezika.

Kao što se primećuje, zbog kompleksnosti i protivrečnosti, u savremenim multikulturalnim društvima, mnoga pitanja poput integrisanja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u savremeni nastavni proces ostaju otvorena.

U narednom odeljku autorka tumači i kontekstualizuje rezultate istraživanja dobijene i opisane u ovoj disertaciji, čime se ukazuje na značaj samog istraživanja i rezultata koji su njime dobijeni i nudi smernice za dalja istraživanja.

8. DISKUSIJA

U ovom odeljku dobijeni rezultati tumače se u kontekstu drugih naučnih istraživanja, ukazuje se na dosadašnje postulate i studije iz oblasti izučavanja engleskog jezika kao *lingua franca*. Najpre, razmatraju se pedagoške implikacije novoutvrđenog koncepta, a diskusija se na kraju fokusira na značaj pomenutog koncepta za uspešno uspostavljanje i održavanje komunikacije na engleskom jeziku kao stranom. Radi jasnijeg praćenja, vratićemo se na ciljeve i hipoteze postavljene na početku rada.

Ključni cilj ove disertacije bio je da se analiziraju nove i izmenjene jezičke i vanjezičke okolnosti u srednjoškolskom nastavnom procesu koje proizilaze iz izmenjenog statusa i uloge engleskog jezika na međunarodnoj sceni. S tim u vezi, autorka je istražila nadolazeće izazove i prednosti koje prisustvo engleskog jezika kao *lingua franca* na globalnom, regionalnom i nacionalnom nivou unosi u proces nastave i učenja engleskog kao stranog jezika u srednjim školama u Srbiji. Početna pretpostavka ove disertacije glasila je da je generalno mišljenje srednjoškolskih učenika da kompetencija govornika kojima je engleski prvi jezik (L1) predstavlja željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog.

S obzirom da se autorka u istraživanju bavila ispitivanjem uticaja engleskog jezika kao *lingua franca* na proces nastave u srednjim školama u Srbiji, prvo se treba ukratko osvrnuti na definisanje pomenutog koncepta.

Kako je rečeno, ozbiljnija i detaljnija istraživanja iz oblasti engleskog jezika kao *lingua franca* potiču s početka 21. veka, tačnije 2000. godine, kada je Dženkins (Jenkins) objavila knjigu „Fonologija engleskog kao međunarodnog jezika” (*The Phonology of English as an International Language*) koja se i danas smatra prekretnicom u literaturi koja se bavi engleskim jezikom kao *lingua franca*. Knjiga bazirana je na empirijskim istraživanjima, i nudi konkretne predloge za izmenjeni pristup u učenju engleskog jezika kao stranog. Brojni opisi nude pregled ključnih i manje bitnih odlika engleske fonologije, tj. karakteristika izgovora koje u istraživanju nisu remetile međusobno razumevanje različitih govornika kojima engleski nije prvi jezik.

Istraživanje u okviru engleskog jezika kao *lingua franca* nastavila je dalje Zajdelhofer (Seidlhofer) radom na velikom korpusu (“Bečko-oksfordski međunarodni korpus engleskog jezika”) (*The Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)*) pri Univerzitetu u Beču. Ovo istraživanje je još uvek u toku a usmereno je na identifikaciju leksičko-gramatičkih oblika

koji pokazuju visoku frekvenciju pojavljivanja i sistemsko prisustvo u govoru, a razlikuju se od oblika koji upotrebljavaju govornici engleskog kao prvog, a pritom ne izazivaju probleme u komunikaciji, što je od presudne važnosti. Zajdelhofer (Seidlhofer) naglašava da je u pitanju korpus *govornog* engleskog jezika od pola miliona reči transkribovanih i anotiranih na različite načine. Snimaju se govorni događaji koji uključuju privatne i javne dijaloge, neformalne grupne diskusije i konverzacije, kao i individualne intervjuje. Istraživanje uključuje govornike iz različitih zemalja čije se osnovno i srednjoškolsko obrazovanje nije odvijalo na engleskom jeziku. Imajući u vidu da gorepomenuta lingvistkinja naglašava da su istraživanja *pisanog* engleskog još uvek neobavljena s obzirom da je reč o daleko složenijem poduhvatu od govornog engleskog jezika, s tim u vezi, ovo istraživanje trebalo bi da služi kao dodatak dosadašnjem (ne tako opsežnom) istraživanju iz oblasti pragmatike i fonologije engleskog jezika.

Ključni ciljevi budućih istraživanja u okviru pomenutog koncepta su sledeći: da se utvrdi koje se gramatične konstrukcije i leksičke jedinice najčešće upotrebljavaju, da li ima aspekata koji naročito doprinose glatkoj komunikaciji, šta dovodi do problema u komunikaciji, da li postoje uobičajene konstrukcije, leksičke jedinice, i glasovne kombinacije koje se smatraju negramatičnim u standardnom engleskom jeziku, a prisutne su i ne otežavaju komunikaciju govornika na engleskom kao L2, i ako je to slučaj, da li se može ispitati hipoteza po kojoj pojednostavljena govornika kojima je engleski L2 mogu da predstavljaju sistemske odlike engleskog jezika kao *lingua franca*, poručuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2003:18).

Dalje, kako u okviru globalizacije dolazi do neprekidnog stvaranja mnogobrojnih jezičkih varijeteta različitih govornika, današnji engleski jezik može biti doživljen kao pretnja drugim jezicima, što takođe potvrđuje značajan broj lingvista (Skutnabb-Kangas 2000, Phillipson 2003b, Brutt-Griffler 2004, Ferguson 2006). S tim u vezi, Bugarski (2009) misli da je pitanje širenja engleskog jezika paradoksalno. Sa jedne strane, na prvi pogled, sumorni efekti globalizacije predviđaju sveopštu unifikaciju, koju prati upravo jezička diversifikacija. U “novom svetskom lingvističkom poretku” kakva je globalizacija, *podstiče* se učenje drugih jezika, gde je čak i bilingvizam uveliko prevaziđen model. S obzirom na to da je engleski jezik postao „komunikacijska alatka ogromne političke, ideološke, i ekonomske moći“ kako ga definiše Kačru (Kachru 1996:910), protok jezika, kulture i ljudi je intenziviran, što čini komunikaciju rastegljivom.

U okviru definisanja *lingua franca*, treba naglasiti da je reč o veoma starom fenomenu koji odnedavno privlači pažnju u okviru sociolingvistike i primenjene lingvistike, ali da je globalni efekat koji on postiže ono što ga stavlja u fokus naučne javnosti. Barotchi (Barotchi 1953) definiše jezik na sledeći način: “To je jezik koji redovno upotrebljavaju govornici *različitih* prvih jezika u cilju unapređivanja međusobne komunikacije”⁵⁵ i dodaje da termin *lingua franca* uključuje i pomoćne jezike i pidžine. Firth (Firth 2009) je prvobitno izneo tezu da je nivo engleskog jezika zabeležen kod “stranaca” nizak, da bi kasnije upotpunio svoju analizu tumačenjem da je engleski jezik kao *lingua franca* jedna vrsta engleskog čiji su govornici izuzetno vešti u upotrebi engleskog jezika kao stranog, i čija se kompetencija ne mora nužno vrednovati od strane govornika kojima je on prvi jezik. Slično, pomenuti lingvista (1996:240) dalje tvrdi da je zapravo reč o *kontaktnom i izabranom jeziku* koji služi različitim govornicima koji nemaju zajednički jezik i nacionalnu kulturu. Dženkins (Jenkins 2000) smatra da je definicija nepotpuna jer se ne pominju govornici kojima je on prvi jezik, što implicira da oni treba da ulože dodatne napore kako bi usvojili engleski jezik kao *lingua franca*. Dakle, za govornike engleskog L1, engleski jezik kao *lingua franca* predstavlja “dodatno usvojeni jezički sistem”⁵⁶ (definicija u VOICE-u). Štaviše, u okviru ovog koncepta dolazi do interakcije među govornicima dveju ili više različitih jezičkih kultura u kojima engleski *nije* prvi jezik, tvrdi Haus (House 1999:74). Haus naglašava da ne treba zaobići činjenicu da mnogi govornici engleskog L1 svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik kao *lingua franca* u uticajnim sferama, kao što su globalni biznis, politika, nauka, tehnologija i mediji (House 1999:74). Iz ovoga sledi da potpuna definicija fenomena koji smo istraživali glasi da je engleski jezik kao *lingua franca* *bilo koja upotreba* engleskog jezika među govornicima različitih prvih jezika kojima on služi kao *izabrano* sredstvo za komunikaciju i često jedina opcija, zaključuje Zajdelhofer (Seidlhofer 2011:7). Potrebno je prihvatiti podatak da “se engleski jezik izmenio iz prošlosti”⁵⁷, i sada egzistira kao “novi fenomen”, *lingua franca* (Graddol 2006:11).

Konačno, istraživanje koje je autorka sproveda oslanja se na upravo pomenutu literaturu, ali u skladu sa izvedenim zaključcima u oblasti mogućnosti primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u srednjoškolskoj nastavi u Srbiji.

⁵⁵ “the language regularly used by the speakers of different mother tongues to facilitate communication” (Barotchi, 1953).

⁵⁶ “additionally acquired language system” (VOICE).

⁵⁷ “English has changed from the past, as it is now the new phenomenon—English as a *lingue franca*” (Graddol 2006:11).

Naime, prvi cilj bio je da se analizira kako srednjoškolski učenici posmatraju, doživljavaju i svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik kao strani za svoje potrebe, kao i da se odredi da li učenici uopšte sagledavaju proširene mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao stranog u različitom jezičkom i društvenom okruženju uslovljavaju i promenu stavova učenika i nastavnika prema učenju engleskog jezika kao stranog. U nameri da proverimo postavljene ciljeve, sociolingvistički parametri, koje je autorka razmatrala u radu, odnosili su se na različite aspekte društvene situacije upotrebe konkretnih jezičkih varijeteta, uključujući i izvesne sociopsihološke aspekte, kao što su mesto i situacije u kojima se engleski jezik upotrebljava, njegov status u određenoj govornoj sredini, različiti govornici, njihova motivacija za upotrebu engleskog jezika kao stranog, razlozi za nastanak određenih varijeteta i slično. Takođe, lingvistički parametri koje smo analizirali odnosili su se na elemente jezičke strukture na nivou ortografije, fonologije, morfologije, frazeologije, sintakse, leksike, semantike i pragmatike, kao i na medijum u kome se određeni jezički varijetet upotrebljava. Imajući u vidu pomenute parametre, sprovedenim istraživanjem ustanovljeno je da su zacrtani ciljevi ostvareni.

Slično se može potvrditi i analizom akademske literature koja se bavi fenomenom globalnog širenja uticaja i upotrebe engleskog jezika, koja ukazuje da se ne radi o “običnom” stranom svetskom jeziku. Reč je o jeziku koji zbog svojih specifičnih sociolingvističkih svojstava (laka audio-vizuelna dostupnost, dvojno usvajanje i funkcija dopunskog jezika), ima specifičan status i obavlja funkciju *lingua franca*, te otuda Prčić (2005:14-21) predlaže termin— “odomaćeni strani jezik”. Znači, može se tvrditi da jezičke promene do kojih je došlo u okviru engleskog jezika kao *lingua franca* predstavljaju *rezultat* društvenih kretanja svojstvenih svakom drugom prirodnom jeziku, te otuda ne predstavljaju nepoznatu jezičku pojavu. Iz prethodno rečenog, Zajdelhofer (Seidlhofer 2011) naglašava da pomenuti koncept treba da bude prepoznat kao potpuno “uobičajen” i neiznenadujući sociolingvistički fenomen. Sve navedene činjenice olakšale su nam sagledavanje pedagoških implikacija koje proizilaze iz analiziranog koncepta.

Naše istraživanje sprovedeno je primenom više komplementarnih metodoloških postupaka.

Administrirani su upitnici kojima je obuhvaćeno 735 učenika, i ustanovljeno je da im je ključni cilj u učenju engleskog jezika kao stranog ostvarivanje uspešne komunikacije i oni ga tako i upotrebljavaju. Iz podataka prikazanih u prethodnim odeljcima moglo se uvideti da učenici drugog razreda društveno-jezičkih smerova gimnazija najviše koriste engleski jezik, da su

komunikaciju svrstali u ključne prioritete u učenju, što su takođe potvrdili i učenici iz opštih gimnazija. Zabeleženo je da su devojčice spremnije i zrelije da uspostavljaju komunikaciju sa različitim govornicima. Pomenuta zapažanja u vezi sa obrazovnim profilom i polom učenika mogu se objasniti neujednačenim zahtevima engleskog jezika kao stranog, te da učenici uče jezik na različite načine.

Imajući u vidu uspešnost ostvarivanja komunikacije obuhvaćene ovim istraživanjem, iz rezultata predstavljenih u prethodnim odeljcima, može se uvideti da je uspešna komunikacija delimično povezana sa poštovanjem strukturalnih jezičkih normi govornika kojima je engleski prvi jezik. Otuda proizilazi zaključak da je ključni cilj učenja engleskog jezika kao stranog uspostavljanje komunikacije sa različitim govornicima. Naime, najveći broj učenika smatra da je boravak u zemljama engleskog govornog područja od presudne važnosti za dalji napredak u engleskom jeziku. Navedeno zapažanje u skladu je sa prethodno analiziranim podacima iz upitnika da ogroman procenat 92.8% ispitanika do sada nije imalo prilike da poseti neku od pomenutih zemalja. Uprkos tome, učenici ipak pronalaze vezu između boravka u zemljama engleskog govornog područja i napredovanja u engleskom jeziku kao stranom. Što se tiče opredeljenosti učenika da se približe govorniku engleskog L1, rezultati ukazuju da značajan broj učenika pokazuje jasnu opredeljenost i težnju da se približi njihovoj kompetenciji, dok sa druge strane, ohrabrujući rezultat predstavlja činjenica što se trećina učenika opredelila da uči engleski jezik koji nije isključivo vezan za model engleskog kao prvog jezika. Dakle, ovde treba istaći da značajna većina učenika pokazuje težnju da stekne kompetenciju engleskog L1 uz poštovanje pravila standardnog varijeteta engleskog.

Kada je u pitanju odabir različitih obrazovnih profila srednjih škola, cilj je bio da se utvrdi da li postoje razlike u odgovorima učenika iz različitih srednjih škola s obzirom da je obavljeno istraživanje obuhvatilo učenike iz tri obrazovno-vaspitna profila srednjih škola, opšte gimnazije, gimnazije društveno-jezičkog smera i srednjih stručnih škola. Kao što su rezultati potvrdili, usmerenje može biti razlog za nastanak razlika u opredeljenosti i motivisanosti da uče engleski jezik kao strani. Možemo da uvidimo da su učenici različitih obrazovnih profila naklonjeniji da procene da je ključna svrha učenja engleskog jezika u školi—ostvarivanje uspešne komunikacije sa vršnjacima i profesorom. Veliki broj učenika iz društveno-jezičkih smerova svrstava komunikaciju u sam vrh svojih prioriteta u učenju, što je takođe slučaj i sa jednom trećinom učenika iz opštih gimnazija. U svojoj doktorskoj disertaciji (2009), Grubor je

takođe došla do podatka da su ispitanici filološkog usmerenja spremniji i odlučniji da ovladaju engleskim jezikom, prepoznali su pragmatički aspekt učenja engleskog jezika kao stranog. Ponovo, na osnovu podataka prikupljenih istraživanjem, pokazano je da je hipoteza prema kojoj je kompetencija govornika engleskog L1 željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog odista delimično potvrđena.

Konstantovano je da je najveća teškoća u učenju engleskog jezika strah od samostalnog usmenog izlaganja i pravljenja greške, pa se pretpostavlja da su to razlozi za slabije komunikativne sposobnosti učenika. S obzirom na to da je od početka učenja engleskog jezika naglašavana važnost poštovanja gramatičkih pravila standardnog engleskog, ne začuđuje rezultat da manji broj učenika ima poteškoća sa dodavanjem nastavka *-s* u trećem licu jednine glagola u sadašnjem vremenu. Učenici su u značajnoj meri procenili da je nepažnja nastala usled brzine njihov najčešći izvor grešaka u govoru ili pisanju engleskog jezika kao stranog. Takođe, učenici su u vrlo značajnom broju procenili da je strah od pravljenja greške veoma primetan, te da doživljavaju nelagodnost ukoliko za vreme komunikacije naprave gramatičke greške.

Iako se učenici na sve načine trude da ostvare komunikaciju sa različitim govornicima, zabeleženo je da teže da ostvare gramatički “pravilnu” komunikaciju poštujući pritom gramatička pravila koja važe u standardnom engleskom jeziku. Ukratko, na osnovu rezultata dokazano je da je osećanje nelagodnosti neodvojivo od dostizanja gramatičke korektnosti. I pored toga, potvrđeno je da učenici neprekidno teže da ostvaruju komunikaciju uprkos greškama koje se neminovno javljaju. Iz prethodno rečenog, prva hipoteza da je generalno mišljenje srednjoškolskih učenika da kompetencija govornika engleskog L1 predstavlja željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog delimično ostvarena. U toku istraživanja nije primećeno da idealizovani model govornika engleskog L1 umanjuje njihovu spremnost da komuniciraju na engleskom jeziku u cilju prenošenja poruka.

U analizi intervjua ustanovljeno je da su učenici navodili da je nedovoljno angažovanje i nezainteresovanost profesora, neuvežbavanje jezičkih veština, kao i slabiji kvalitet nastave u toku prethodnog školovanja dosta doprineo da njihovo znanje engleskog jezika bude slabijeg kvaliteta. Analiza je takođe pokazala da tendencija profesora da sa učenicima u osnovnoj ali i srednjoj školi pretežno vežbaju gramatiku, i to za potrebe rešavanja testova, dovodi do zapostavljanja drugih jezičkih veština, kao na primer usmenog izlaganja.

Ako se posmatra učenje engleskog jezika u školskom i vanškolskom okruženju, odgovori na postavljena pitanja pružili su vredna saznanja o tome da li greške koje se javljaju na časovima sprečavaju učenike da ga upotrebljavaju. Što se tiče upotrebe engleskog jezika u vannastavnom okruženju, cilj je bio da se utvdi da li postoji razlika u mišljenju i ponašanju učenika u nastavnom i nenastavnom okruženju, načinima kako učenici poimaju komunikaciju sa različitim govornicima u različitim okruženjima, stepenu poštovanja gramatičke korektnosti, i najvažnije, odnosa prema kulturama različitih govornika u komunikaciji.

Na osnovu analize jezičkih kompetencija i stavova učenika i profesora prema učenju engleskog kao stranog jezika, odgovori srednjoškolaca potvrdili su da su oni prepoznali određene probleme i poteškoće u procesu usvajanja jezika u savremeno doba. Kao najčešći uzrok za svoje poteškoće u učenju engleskog jezika, učenici su navodili da im poznavanje gramatičkih pravila nije mnogo pomoglo da budu uspešniji u formiranju rečenica na engleskom jeziku. Slično, na osnovu podataka dobijenih upitnikom, a kasnije potvrđenih opservacijom časova i intervjuja, može se zaključiti da se učenici slažu da je ključni cilj u učenju engleskog jezika kao stranog sticanje komunikativne i funkcionalne kompetencije. Takođe, intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da učenici svakodnevno komuniciraju sa drugim govornicima elektronski putem.

Saznali smo da su učenici putem elektronskih medija izloženi engleskom jeziku, pretežno američkoj jezičkoj varijanti. U eri globalizacije kako je zove i Dženkins (Jenkins 2000), većina ishoda koja se od učenika očekuje je prevaziđena. U istom svetlu, takođe, prenebregava se činjenica da ogromnoj većini govornika engleski jezik ne predstavlja prvi jezik. Od govornika kojima engleski nije prvi jezik se i dalje očekuje da ulože napore kako bi dostigli kompetenciju engleskog L1. Na kraju, zbog neprekidnog mešanja pomenutih govornika, kultura kao i drugih uticaja, javila se potreba da se pristupi obuhvatnijem definisanju ciljeva u savremenom učenju engleskog jezika kod srednjoškolske populacije.

Nadalje, kumulativna analiza podataka potvrdila je da je ostvarivanje svrsishodne komunikacije na časovima engleskog jezika od ključnog značaja za učenike. Značajan broj učenika se ne slaže da nemogućnost da se proizvede gramatički ispravan engleski jezik može biti ozbiljna prepreka za ostvarivanje komunikacije na času engleskog jezika. Dok izvršavaju zadatke na časovima, više od jedne trećine učenika spremno je da proizvede "korektan" engleski, prema pravilima standardnog engleskog jezika. Takođe, značajan broj učenika složio se da je dostizanje

gramatičke korektnosti od izuzetnog značaja na časovima engleskog jezika. Na osnovu rezultata, dokazano je da se učenici u školskom okruženju najviše trude da proizvedu iskaze u skladu sa strukturalnim jezičkim normama govornika kojima je engleski prvi jezik.

Ukoliko se uporede rezultati o upotrebi engleskog jezika u okviru nastavnog i vannastavnog okruženja, došlo se do veoma sličnih nalaza jer su se učenici izjasnili i potvrdili da je razvijanje komunikativne kompetencije ključni cilj u procesu učenja engleskog jezika kao stranog. Znači, učenici su se u značajnoj većini izjasnili da je cilj komunikacije izvan školskog okruženja prenošenje poruke različitim sagovornicima, čime je ponovo potvrđeno da je ključni cilj prenošenje poruke različitim sagovornicima.

Iz podataka predstavljenih u prethodnim odeljcima može se uvideti da učenici u Srbiji odrastaju u okruženju u kome je nezapamćeno globalno širenje engleskog jezika očigledno. S tim u vezi, jedna od najočiglednijih posledica globalizacije u nastavi je snažna opredeljenost učenika da upotrebljavaju elektronske medije na engleskom jeziku. Naime, srednjoškolci su danas izloženi engleskom jeziku u formalnom i neformalnom okruženju, što nije iznenađujuće ako imamo u vidu da učenici putem elektronskih tehnologija stupaju u različite vrste kontakata sa drugim govornicima, daleko više nego u prošlosti. Dakle, veliki broj učenika veoma pozitivno se izjasnio da ih upotreba elektronskih medija snažno motiviše da samostalno uče engleski jezik kao strani. Kao što je bilo očekivano, učenici su u većini odgovorili da je gledanje filmova i slušanje muzike na engleskom jeziku pogodno i blisko sredstvo za izloženost ovom jeziku.

Analiza načina upotrebe engleskog jezika pokazala je da su učenici u značajnoj većini odgovorili da upotrebljavaju društvene mreže za održavanje postojećih kontakata ili za pronalazak novih prijatelja, u zemlji i inostranstvu. Govoreći o pedagoškim implikacijama upotrebe elektronskih medija, Bilankov (2002) pronalazi jasnu korelaciju između medijske izloženosti beogradskih srednjoškolaca engleskom (putem radija i televizije, filmova, kompjutera itd.) i motivacije za učenje tog jezika, te uspeha u tom učenju. Utvrđeno je da su učenici u proseku čak preko pet sati dnevno bili "utopljeni" u engleski jezik na taj način, ne računajući redovne školske časove. Kako se drugi strani jezici ne mogu pohvaliti ni približnim stepenom zastupljenosti u svakodnevnim vanškolskim aktivnostima mladih, pomenuta autorka zalaže se za organizovan pristup eksploataciji ovog potencijalnog zlatnog rudnika, dosad praktično neiskorišćenog. Analizom je utvrđeno da učenici svih profila svakodnevno upotrebljavaju engleski putem društvenih mreža, u čemu devojčice prednjače.

Kao što je i bilo očekivano, učenici su u većini odgovorili da su gledanje filmova i slušanje muzike na engleskom jeziku bliski oblici masovnih medija putem kojih su učenici izloženi ovom jeziku. Ovi rezultati mogu se povezati sa već dobijenim nalazima o dominantnoj upotrebi engleskog jezika putem društvenih mreža. S obzirom na to da je reč o masovnoj upotrebi engleskog jezika putem elektronskih medija, vredno je ponovo napomenuti da masovni mediji imaju nesporni uticaj na učenike. Nije iznenađujuće što su učenici naklonjeniju američkoj varijanti koja inače dominira u popularnoj kulturi mladih. Zabeleženo je da najveći broj učenika koji slušaju muziku i gledaju filmove na engleskom jeziku dolazi iz društveno-jezičkih smerova gimnazija. Analizom kategorije pola i gledanja filmova ili slušanja muzike na engleskom jeziku, ponovo je ustanovljeno da devojčice pokazuju veću želju da uvežbavaju engleski putem elektronskih medija. Kako je hipoteza glasila da učenici odrastaju u vreme kada je prisustvo i svakodnevno širenje engleskog jezika na svakom koraku vidljivo i očigledno, te da je došlo do naglog proširivanja mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao L2 kod učenika, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije, dobijeni rezultati su potvrdili da je i ostvarena.

Došli smo do saznanja da su buduće upotrebe engleskog jezika u direktnoj vezi sa sticanjem funkcionalne kompetencije jer su učenici iskazali snažnu opredeljenost prema upotrebi engleskog jezika u realnim životnim situacijama. Odgovori učenika ukazali su na to da se najveći broj njih izjasnio da želi da putuje i upoznae što više novih ljudi. Dalje, učenici koji dolaze iz društveno-jezičkih smerova gimnazije pokazali su veliku zainteresovanost za putovanja. Što se tiče jezičkih nivoa, jedna trećina učenika na C1 i B2 jezičkom nivou smatra da engleski služi kao sredstvo za upoznavanje različitih kultura.

Imajući u vidu da smo takođe analizirali i mogućnosti pronalaska budućeg zaposlenja, izuzetan broj učenika odgovorio je da je učenje engleskog jezika korisno radi pronalaska zaposlenja. Učenici srednjih stručnih škola iskazali su potrebu da uče engleski jezik radi kasnijeg pronalaska željenog posla. Dalje, veliki broj učenika prepoznao je da je engleski jezik istinski međunarodni jezik, te da u tome leži najveća važnost njegovog daljeg učenja. Dokazano je da izuzetan broj učenika iz društveno-jezičkih smerova gimnazija smatra da engleski jezik ima istinski međunarodni status, dok nije zanemarljiva ni trećina učenika iz opštih gimnazija 30.6%. Sa druge strane, značajan broj učenika iz srednje stručnih škola smatra da je engleski jezik još jedan od niza obaveznih predmeta za razliku od učenika iz gimnazija. Znači, dobijeni rezultati

ukazuju da su fundamentalni razlozi za učenjem engleskog kao stranog jezika prvenstveno funkcionalne prirode, u realnim životnim situacijama.

Dakle, najznačajniji zaključak koji se može izvesti iz celokupne kvantitativne analize sprovedene u svrhu ove disertacije glasi da se većina srednjoškolaca složila u potpunosti da je cilj učenja engleskog jezika kao stranog uspostavljanje uspešne komunikacije sa vršnjacima i profesorima engleskog jezika. Iako je ostvarivanje komunikacije na časovima engleskog za učenike na samom vrhu prioriteta, njihovo viđenje uspešne komunikacije je do određenog stepena obojeno uticajem standardnog engleskog jezika.

Nadalje, na osnovu prikupljenih podataka iz analize intervjua, možemo da potvrdimo nalaze dobijene putem kvantitativne analize koji ukazuju na to da je ključni cilj u savremenom učenju engleskog jezika sticanje funkcionalne kompetencije za aktivno i nesmetano izvršenje praktičnih zadataka u realnom životu. Pored toga, intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da učenici danas pretežno komuniciraju sa svim drugim govornicima elektronskim putem koristeći društvene mreže.

Kako je isto pitanje postavljeno učenicima i profesorima, imali smo priliku da uporedimo dobijene nalaze. Planirali smo da istražimo koji su najčešći problemi u nastavi engleskog jezika kao stranog. Osim straha od greške, učenici su tokom intervjua kao razloge navodili tendenciju profesora da sa učenicima pretežno uvežbavaju gramatiku, i to najčešće za potrebe rešavanje testova, što je dovelo do zapostavljanja drugih jezičkih veština, na primer usmenog izlaganja. To je dalje doprinelo da je učeničko poznavanje gramatičkih pravila i definicija često neupotrebljivo u situacijama kada je potrebno da stečeno znanje funkcionalno upotrebe.

Sa druge strane, profesori su navodili da su određeni udžbenici ili tekstovi u udžbenicima znatno doprineli problemima koji se javljaju na časovima engleskog jezika jer nisu uvek od koristi učenicima u cilju ovladavanja funkcionalnih znanja i veština u engleskom jeziku. Poznato je da se udžbenici koji se koriste u srednjoškolskoj nastavi bazično zasnivaju na pristupu integrisanih veština. U toku razgovoru sa profesorima zabeležili smo da se navedeni integrativni pristup koristi u nastavi u najčešće kombinaciji sa nekim drugim pristupima.

Cilj sprovedene ankete među profesorima bio je da se stekne uvid u način njihovog percipiranja obrazovne i vaspitne delatnosti na časovima engleskog jezika. Nameravali smo da detektujemo teškoće na koje profesori nailaze u okviru savremenog nastavnog procesa i moguće načine da se oni otklone.

Kada su pak učeničke greške u pitanju, dobijeni nalazi ohrabruju s obzirom na to da su profesori pokazali spremnost da pristupe različitom vrednovanju različitih tipova grešaka učenika, imajući u vidu da je izuzetno visok broj profesora odgovorio da nisu sve greške istog tipa. Profesori su spremni da analiziraju greške učenika i ukažu na to kojima bi trebalo posvetiti više pažnje a koje ignorisati ukoliko ne remete komunikaciju. Pošto je profesorima pružena mogućnost da dopišu odgovore koji nisu ponuđeni, jedan broj profesora je i iskoristio tu mogućnost. Na primer, jedna profesorka odgovorila je da treba razlučiti da li se učenici izražavaju pismeno ili usmeno. Na ovaj način, ona je objasnila da se greške u pisanoj i usmenoj komunikaciji moraju drugačije vrednovati. Druga profesorka je opet navela da su sve ponuđene kategorije moguće, dok je treća navela da je izostavljanje nastavka -s dopušteno u slengu.

Dobijeni rezultati potvrdili su da udžbenici u nastavi pripremaju učenike da razvijaju komunikativnu kompetenciju koja će omogućiti da učenici komuniciraju sa vršnjacima koji žive van granica ove zemlje, dakle, za međunarodnu komunikaciju. Profesori su u značajnom procentu potvrdili da je udžbenik adekvatna priprema za sticanje sigurnosti neophodne za ostvarivanje uspešne komunikacije. Dakle, potvrđeno je da aktuelni udžbenici u najvećoj meri pripremaju učenike da savladaju potrebne jezičke veštine za uspešnu komunikaciju.

S obzirom na to da je pitanje prisutnosti i izbora određene jezičke varijante praktično neodvojivo od pitanja udžbenika, zabeleženo je da je značajan broj profesora procenilo da je britanska jezička varijanta u najvećoj meri prisutna u udžbenicima, dok je takođe značajan broj profesora navelo da su obe jezičke varijante podjednako zastupljene. Došli smo do saznanja da postoji tek blaga prednost profesora koji smatraju da ne postoji dominacija jedne jezičke varijante, već da su učenici podjednako izloženi britanskoj i američkoj varijanti. Na osnovu rezultata prikazanih u prethodnim odeljcima, zabeleženo je da je američka varijanta dominantnija, jer su joj učenici najviše izloženi putem elektronskih medija. Dakle, učenici su pokazali veću naklonost prema američkoj jezičkoj varijanti, međutim, nesporno je da britanska varijanta engleskog i dalje uživa tradicionalni prestiž.

Kada govorimo o postojanju dvaju jezičkih varijeteta, britanskom i američkom, dodatni izazov u primeni nekih od ideja u okviru analiziranog koncepta predstavlja činjenica što profesori engleskog iskazuju ambivalentan stav prema pomenutim pitanjima u okviru engleskog jezika kao *lingua franca*, poručuje Dženkins (Jenkins 2008). Uostalom, u odgovorima profesora očituje se da nisu saglasni u primeni nekih pitanja. Potrebno je pronaći odgovarajuće načine da

se kod učenika razvije svest o postojanju drugačijeg jezičkog koncepta od onog koji se predaje u okviru službenog školskog programa. Imajući to u vidu, učenici će počinjati da razumeju da je svaki prirodni jezik koji uče, a naročito engleski, po svojoj prirodi varijabilan i podložan neprekidnom menjanju. Ukoliko profesori ulože dodatne napore da prenesu takvo saznanje učenicima, oni će i sami uvideti da postoje i druge jezičke varijante engleskog jezika koje se manje ili više razlikuju od britanske i američke jezičke varijante.

Na osnovu analize tekstova iz udžbenika, možemo da uočimo da je veliki broj profesora potvrdilo da je njihov zadatak dvostruk—da podučavaju engleski jezik i da istovremeno budu branitelji engleske ili američke kulture i načina života. Ovakva opredeljenost bila je pomalo iznenađujuća s obzirom da se ne radi o njihovoj izvornoj kulturi/jeziku. I pored toga, zabeleženo je da značajan broj profesora engleskog veruje da postojeći tekstovi u udžbenicima pružaju saznanja o različitim kulturama. Dakle, primetno je da ne postoji slaganje u njihovim odgovorima. S jedne strane imamo uverenje da je engleski jezik isključivo povezan sa britanskom kulturom, a sa druge strane grupa profesora veruje da su različite jezičke varijante i kulture od podjednake važnosti za učenike. S tim u vezi, Meki (McKay 2002) naglašava važnost razumevanja da engleski jezik više ne pripada samo *jednoj* kulturi, već različitim društvenim i kulturnim kontekstima u kojima se upotrebljava. Da bi učenici prihvatili ovo saznanje, potrebno je da najpre sami profesori prihvate činjenicu da postoje različiti načini upotrebe jezika koji predaju.

Odgovori profesora tako su pokazali su da sa jedne strane, oni sebe i dalje doživljavaju kao branitelje engleske kulture, a sa druge, uvažavaju da engleski jezik više ne pripada samo *jednoj* određenoj kulturi ili zemlji. Pozitivno su se izrazili o važnosti upoznavanja učenika sa kulturološkom raznovrsnošću koja odlikuje savremeni svet. Uostalom, kao što smo zapazili, profesori su predložili da se postojeći tekstovi osveže, da se učenici u većoj meri izlože sadržajima iz različitih jezika i kultura, što će konačno omogućiti učenicima ne samo da doznaju više o postojanju različitih jezičkih varijeteta, već i da uoče načine kako ih različiti govornici upotrebljavaju. Znači, potvrđena je hipoteza da učenje engleskog jezika kao stranog treba da se odvija u skladu sa promenjenim potrebama i težnjama naraslog broja govornika koji imaju različite jezike i kulture.

Kada je reč o ciljevima učenja engleskog jezika kao stranog, značajan broj profesora izrazilo je mišljenje da je sticanje lingvističke kompetencije (koja se obično vezuje za striktno

usvajanje jezičkog sistema) jedan od ključnih ciljeva u savremenom procesu nastave engleskog jezika kao stranog. Kako je i analizirano u prethodnim poglavljima, “pravilan” engleski jezik obično se vezuje za usvajanje i poštovanje pravila standardnog engleskog jezika. Međutim, treba pomenuti i dodatna saznanja do kojih smo došli, a koja su prilično ohrabrujuća jer su profesori engleskog jezika u izuzetno značajnom broju naveli da je potrebno podsticati učenike da uspostavljaju komunikaciju sa različitim govornicima, jer će tako steći komunikativnu kompetenciju. Profesori misle da je važno razvijati otvorenost učenika za komunikaciju sa govornicima koji ne moraju biti govornici engleskog jezika kao prvog. Rezultati koji se nadovezuju na već pomenute idu u prilog tvrdnji da su se profesori engleskog jezika izjasnili da je razvijanje funkcionalne kompetencije od izuzetnog značaja za učenike.

Analiza intervjua takođe je potvrdila da se tradicionalne pretpostavke o nastavi engleskog jezika, veoma teško menjaju. S tim u vezi, ključni problem zabeležen u odgovorima profesora engleskog jezika koji potvrđuju da koncept engleskog jezika kao *lingua franca* još uvek nije zaživeo kao mogući alternativni koncept engleskog jezika koji ne preti da ugrozi standardni engleski jezik, kako je navela Zajdelhofer (Seidlhofer 2011). Međutim, važno je da naglasimo da da pedagoške ideje o nastavi, učenju, testiranju, kao i sociolingvističke ideje o prestižu tradicionalno idealizovanih varijeteta engleskog prolaze kroz nezaustavljive promene.

Intervjui su potvrdili da su profesori u potpunosti ili delimično u toku sa globalnim promenama u engleskom, ali je zabeleženo da im nedostaje podrška u primeni određenih ideja u okviru istraživanog koncepta. Dakle, potvrđeno je Gredolovo predviđanje da se podučavanje engleskog jezika neverovatnom brzinom menja (Graddol 2006:22). Naš zadatak je i bio da rasvetlimo načine primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* u savremenoj nastavi engleskog jezika kao stranog u srednjim školama u Srbiji. Intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da profesori engleskog jezika u svom radu prvenstveno teže da razvijaju komunikativnu i funkcionalnu kompetenciju poznavanja engleskog jezika, dok sa druge strane, značajna većina njih i dalje veruje da je neophodno podučavati učenike da se u svakoj prilici pridržavaju pravila standardnog engleskog jezika.

Podaci prikupljeni istraživanjem generalno su potvrdili da postoje mnogobrojna složena pitanja kao što su interkulturalna komunikacija u okviru nastave engleskog zbog višejezičkog i kulturnog okruženja u kojem se komunikacija danas odvija. Stoga, Bejker (Baker 2009) ukazuje na činjenicu da bilo koji pokušaj pravolinijskih definisanja odnosa jezika i kulture ne bi bio

prihvatljiv. Upravo da bi se izbegli mogući nesporazumi i prekidi u komunikaciji koji nastaju zbog postojanja razlika među kulturama, savremena nastava engleskog jezika treba da doprinese boljem razvijanju ne samo jezičkih veština koje su svakako ključni obrazovni cilj, već i međukulturne svesti i emocionalne inteligencije kod učenika. Profesori engleskog jezika trebalo bi da pomognu učenicima da otkrivaju potencijalnih značenja u okviru konteksta u kojem se javlja, zaključuje Kremš (Kramersch 1993).

Učenje engleskog jezika predstavlja složenu mentalnu aktivnost u kojoj se prepliću savremeni tokovi u okviru globalizacije. Upravo je cilj ove disertacije bio da se ukaže na postojeće izazove u nastavi engleskog jezika kao stranog, kao i da se predlože moguća rešenja za njih. U tom smislu, poslednje poglavlje će se baviti izvedenim zaključcima i pedagoškim implikacijama sprovedenog istraživanja.

9. ZAKLJUČAK

Poslednje poglavlje ove disertacije nudi kratak pregled rezultata istraživanja iz koga će biti sažeto izvedeni glavni zaključci. Zatim će, u okviru istog poglavlja biti prikazane pedagoške implikacije istraživanja, sa posebnim osvrtom na mogućnostima primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*. Na kraju će predložiti za dalja istraživanja u okviru ove oblasti biti izloženi.

9.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Proučavanje dinamike jezičkih promena uopšte, a posebno u oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave engleskog kao stranog jezika, zahtevalo je *interdisciplinarni* pristup, odnosno sagledavanje upotrebe engleskog jezika kao stranog uz primenu saznanja iz većeg broja naučnih disciplina, kao što su: lingvistika, sociologija, socijalna psihologija, psihologija, psiholingvistika, sociolingvistika, istorija, filozofija, i, ne na poslednjem mestu, političke nauke.

Da bismo proverili validnosti dobijenih rezultata, istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije obuhvatilo je dva metodološka postupka, kvantitativni i kvalitativni. Kvantitativnim istraživanjem, postavljene hipoteze su se dokazivale, dok je kvalitativno istraživanje poslužilo za prikupljanje obilja dostupnih podataka koje je autorka pribavila boraveći na terenu. Za potrebe istraživanja, korisnije je da se ima jasan stav o cilju istraživanja i instrumentima koje treba koristiti u cilju rasvetljavanja zadatog problema, kao što su savetovali Larsen-Friman i Long (Larson-Freeman, Long 1991:14). Primenjena je analiza dosadašnjih teorijskih saznanja iz pomenutih naučnih disciplina s obzirom na to da se vršilo uopštavanje određenih zaključaka izvedenih na osnovu istraženih teorijskih i empirijskih činjenica. Primenjeni način istraživanja predstavlja dokaz fleksibilnosti i akademske slobode, objašnjava Nisani (Nissani 1997).

Svaki od pomenutih metodoloških pristupa pružio je kompletniju sliku o mogućnostima upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* u srednjim školama u Srbiji. Iako je primena kvantitativne metode u oblasti obrazovanja veoma raširena, postoje određena ograničenja

primene statistike u pedagoškim i psihološkim istraživanjima. Numerički (brojčani) izraz pri opisivanju pedagoško-psiholoških pojava i njihovih zakonitosti nije često najcelishodniji pristup u utvrđivanju bitnih karakteristika, zakonitosti, veza i odnosa ispitivanih pojava. Zato se pored kvantitativnog koristi i kvalitativni metod u procesu istraživanja kako bi se dobili pouzdaniji podaci. Podaci dobijeni kvalitativnim postupkom analize produkt su pismenih ili usmenih iskaza ispitanika učenika i obiluju detaljima, bogatim opisima i pojedinostima. Upravo zbog prednosti upotrebe svake od pomenutih metoda, odlučili smo se da ih kombinujemo.

Iako veliki deo rada zauzima analiza i tumačenje tehnika kvantitativne analize, celokupno istraživanje ipak se može razumeti i okarakterisati kao pretežno kvalitativno. Iz prirode definisanih problema, jasno nam je da nas prvenstveno zanima da se obezbedi detaljno razumevanje istraživačkih problema *unutar* složenog društvenog ambijenta u kojima ispitanici svakodnevno žive i rade, kako je mislio i Henik (Hennik 2011). Tako je identifikovano nekoliko fundamentalnih ciljeva rada: a) da se razumeju složeni odnosi jezika i društva, b) da se objasni ponašanje i mišljenje učenika o engleskom jeziku i učenju engleskog jezika, c) da se identifikuju društvene i kulturne norme koje odlikuju određenu kulturu i društvo. Konačno, kako su izabrani ispitanici mogli da izlože svoje probleme i mišljenja mogli smo da razumemo da li je i do koje mere aktuelni nastavni proces engleskog jezika postao usložen imajući u vidu složene društvene okolnosti, na šta su ukazali Burton i Barlet (Burton & Barlet 2011, 18). Dakle, kvalitativni deo rada odnosio se na segmente istraživanja koji se bave *suštinskom* analizom nastavnog procesa jer se u ovoj vrsti analize primenjuje veći broj etnografskih istraživačkih tehnika o kojima je bilo reči u prethodnim odeljcima.

Da bi se ispitala *učestalost* upotrebe engleskog jezika kao stranog pošlo se od pretpostavke da je generalno mišljenje srednjoškolaca da engleski L1 predstavlja željeni model kome treba težiti u toku učenja engleskog jezika kao stranog, a ova hipotezaje testirana na uzorku (N=735) učenika prvog i drugog razreda. Kvantitativnom analizom obuhvaćen je uzorak učenika iz društveno-jezičkih i opštih gimnazija, kao i srednjih stručnih škola, iz Novog Kneževca, Šapca, Beograda, Ivanjice, Kruševca i Bora. Sa druge strane, kvalitativnim postupkom na užem uzorku (samo učenici Vojne gimnazije u Beogradu) došlo se do informacija u vezi sa konkretnim problemima u oblasti komuniciranja na engleskom jeziku kao stranom. Rezultati koji su dobijeni kvalitativnim postupkom analize pružili su bogat uvid u način

razmišljanja, mišljenja i način učenja engleskog jezika učenika. Obe analize pružile su širok uvid u istraživanje, a dobijeni rezultati su na komplementaran način potvrdili njegovu validnost.

Istraživanje procesa nastave i učestalosti upotrebe afektivnih strategija učenja u toku usmenih izlaganja učenika bilo je sprovedeno upotrebom anketnog upitnika, opservacijom časova engleskog jezika i intervjuom. Naime, analiza upitnika dala je kompletniju i jasniju sliku o tome kako učenici percipiraju “idealni” engleski jezik, i u kojim situacijama i okruženjima poštuju strukturalna pravila standardnog engleskog jezika. Pored toga, analiza upitnika trebalo je da pokaže i kakva je razlika u učestalosti upotrebe engleskog jezika prema kriterijumu pola, grada, tipu škole i razreda. Imajući pomenute podatke u vidu, anketni upitnik pokazao je da u aktuelnom sociolingvističkom okruženju za učenje engleskog jezika kao stranog, učenici opažaju engleski jezik kao ključno sredstvo za međunarodnu komunikaciju jer ga aktivno upotrebljavaju na različite načine, u komunikaciji sa različitim govornicima. Učenici iz društveno-jezičkih smerova gimnazija svrstavaju uspešnu komunikaciju u sam vrh prioriteta u toku učenja, što je takođe slučaj i sa izuzetno značajnim procenatom učenika iz opštih gimnazija. Sa druge strane, učenici iz srednjih stručnih škola pretežno su usredsređeni na razvijanje funkcionalne kompetencije engleskog jezika radi pronalaska budućeg zaposlenja. Pomenuti nalazi ne iznenađuju ako imamo u vidu činjenicu da su učenici društveno-jezičkih smerova pretežno usredsređeni na učenje društvenih predmeta, posebno stranih jezika. Značajniji procenat ovih učenika ima razvijenu svest o ciljevima učenja engleskog jezika kao stranog u savremeno doba.

Dokazali smo je da je uspešna komunikacija delimično povezana sa poštovanjem strukturalnih jezičkih normi govornika engleskog L1. Učenici su se u potpunosti složili da je cilj upotrebe engleskog jezika kao stranog—ostvarivanje komunikacije sa različitim govornicima, kojima je engleski prvi ili neki drugi jezik. Ukratko, učenici su prepoznali važnost komunikativne, ali i funkcionalne kompetencije s obzirom da komunikacija na engleskom jeziku treba da posluži za snalaženje u svakodnevnim situacijama, kao i za ostvarivanje budućih profesionalnih ciljeva. Dakle, može se zaključiti da je početna pretpostavka da visoko postavljeni ciljevi u vezi sa dostizanjem “idealne” jezičke kompetencije sprečavaju razvoj komunikativne kompetencije učenika na različitim nivoima (A1-C2, za srednjoškolsku populaciju, A2-B1) i značajno umanjuju njihovu spremnost da komuniciraju na engleskom jeziku u cilju prenošenja poruka i značenja bez obraćanja pažnje na gramatičku preciznost koju nameće idealizovani model govornika engleskog L1 delimično potvrđena.

U nameri da potvrdimo rezultate dobijene kvantitativnom analizom upitnika, pristupili smo opservaciji časova engleskog jezika u izabranoj srednjoj školi i intervjuisali učenike i profesore. Oni predstavljaju uži uzorak već ispitane populacije u kvantitativnom delu istraživanja. Dobijeni podaci takođe su poslužili da bi se istražila i dobila nova pitanja koja će biti upotrebljena u intervjuima za učenike i profesore.

Ključni cilj opservacije časova engleskog jezika bio je da se uoče i otkriju konkretniji problemi koji se javljaju kod učenika i profesora u nastavnom procesu. U tom kontekstu, jedan od problema predstavljaju promene i izazovi kada je u pitanju mesto i položaj engleskog L1. Izdvojili smo neke od činilaca koji dovode do nezadovoljstva učenika sopstvenim sposobnostima kada je u pitanju usmeno izlaganje na engleskom jeziku ili pak celokupno jezičko znanje, tj. detektovali najčešće probleme u nastavi engleskog jezika kao stranog koji imaju učenici u srednjim školama u Srbiji. Najčešći problemi sreću se kada se od učenika u procesu ostvarivanja komunikacije na času očekuje da budu nosioci izvornog engleskog jezika i kulture. Intervju je ovo potvrdio. Znači, analiza upitnika pokazala je da učenici u toku učenja engleskog jezika najviše vrednuju uspostavljanje svrsishodne komunikacije sa različitim govornicima. Dobijeni podaci svrstani su u nekoliko kategorija: 1) pitanja koja se tiču uticaja globalizacije na savremeni proces učenja engleskog jezika kao stranog, 2) pitanja koja se tiču izbora određene jezičke varijante, britanske ili američke, 3) pitanja u vezi odnosa engleskog jezika i različitih kultura govornika, 4) pitanja koja se tiču funkcionalne upotrebe engleskog jezika.

Na osnovu sumiranih rezultata analize intervjuja u ovom delu istraživanja, moglo bi se zaključiti sledeće: Na osnovu proučavanja jezičke i pedagoške situacije, odgovori sredjoškolaca su potvrdili da su učenici prepoznali određene probleme i poteškoće u procesu usvajanja engleskog jezika kao stranog u savremeno doba. Kao najčešći uzrok za svoje poteškoće u učenju engleskog jezika, navodili su da im poznavanje gramatičkih pravila nije mnogo pomoglo da budu uspešniji u komunikaciji na engleskom jeziku. Na osnovu podataka dobijenih upitnikom, a kasnije potvrđenih opservacijom časova i intervjuom, može se zaključiti da su intervjuisani učenici saglasni da je ključni cilj u učenju engleskog jezika kao stranog sticanje komunikativne i funkcionalne kompetencije. Konačno, intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da učenici svakodnevno komuniciraju sa drugim govornicima elektronskim putem.

Opisujući svoje emocije, želje, poteškoće, postignuća, druge ljude u okruženju, strategije učenja, učešće u procesu komunikacije, procenu opšteg napredovanja u toku učenja engleskog

jezika i sl. učenici su bili podstaknuti da razmišljaju o svojim jezičkim problemima, da ih postanu svesni, ali, isto tako, i da prate svoj napredak u učenju. Ono što je za ovaj rad veoma značajno je to da učenici poimaju engleski jezik kao međunarodno sredstvo za ostvarivanje uspešne komunikacije sa različitim govornicima. Došli smo do vrednih saznanja da učenici imaju veću potrebu da uvežbavaju komunikaciju sa vršnjacima i ostalim govornicima u nastavnom i nenastavnom okruženju. Analizom jezičke i pedagoške situacije na srednjoškolskom nivou, utvrđeno da su učenici iskazali duboko razumevanje aktuelnog nastavnog procesa engleskog jezika kao stranog. Shodno tome, u manjoj ili većoj meri, pružili su veoma vredne predloge kako da se koncept engleskog jezika kao *lingua franca* ugradi u aktuelni nastavni proces engleskog jezika kao stranog.

S obzirom da su i profesori engleskog jezika učestvovali u istraživanju, bilo nam je dragoceno njihovo mišljenje o mogućnostima primene analiziranog koncepta u nastavi. Anketirano je ukupno 33 profesora (od toga pripadnica ženskog pola koje obavljaju nastavničke poslove 90.9%). Profesori predaju engleski jezik u Novom Kneževcu, Šapcu, Beogradu, Ivanjici, Kruševcu i Boru u gimnazijama opšteg i društveno-jezičkog smera i srednjim stručnim školama.

Polazna pretpostavka od koje smo krenuli bila je da učenje engleskog jezika kao stranog treba da se odvija u skladu sa izmenjenim potrebama i težnjama naraslog broja govornika engleskog jezika različitih L1 i kultura, koji ga upotrebljavaju radi ostvarenja socijalne, geografske, obrazovne i profesionalne mobilnosti na regionalnom, kontinentalnom i globalnom planu. Kako je u ovoj hipotezi sadržano nekoliko prilično opširnih pitanja koja iziskuju detaljniju pažnju u analizu, interpretirani su prema sledećem rasporedu: 1) različiti jezički varijeteti u aktuelnim udžbenicima za engleski jezik, 2) sadržaj tekstova iz udžbenika, 3) ciljevi u nastavi engleskog jezika, 4) poteškoće učenika u učenju engleskog jezika, 5) slika savremene nastave engleskog jezika. Prikupljeni su ohrabrujući rezultati s obzirom na to da su profesori engleskog jezika u značajnom procentu (60.6%) odgovorili da je uspostavljanje komunikacije sa različitim govornicima od ključne važnosti za napredak učenika i sticanje komunikativne kompetencije. U rezultate istraživanja spadaju i informacije korisne sa tačke gledišta međusobne informisanosti profesora i učenika o jezičkom i kulturološkom diverzitetu današnjice, kao i o neophodnosti podizanja svesti o novom jezičkom konceptu.

Časovi su opservirani na istovetnom uzorku u Vojnoj gimnaziji u Beogradu. Iako je cilj bio da najpre uoči probleme srednjoškolske populacije u nastavi engleskog, mogu se ipak izvesti

određeni rezultati koji su korisni i profesorima. Naime, profesorima engleskog jezika treba sugerisati da stvaranje povoljne školske klime, pružanje podrške, i ohrabrivanje učešća učenika na časovima engleskog jezika može doprineti većem samopouzdanju učenika, a samim tim i poboljšati njihovo celokupno akademsko postignuće u daljem školovanju. Veće samopouzdanje kod učenika doprineće i stvaranju pozitivnog stava prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje. Iako nije primećeno da profesor ponekad može da pokrene anksioznost ili bilo kakvu nelagodu na času kod učenika, njegov zadatak treba da bude da obezbedi kvalitetnu sredinu za učenje i napredovanje kod svih učenika, bilo da su sporiji u učenju ili da brzo napreduju. Upravo je i cilj ove disertacije bio da ukaže na takve probleme u nastavi u srednjim školama, ali i da predloži moguća rešenja za njih.

S obzirom na to da su ciljevi nastave engleskog jezika pored usvajanja znanja i razvijanje veština za ostvarivanje interakcije sa govornicima drugih jezika na ravnopravnoj osnovi, uz podjednako uvažavanje sopstvenog identiteta i identiteta drugih sagovornika, potreba za interkulturalnim konceptom u nastavi postalo je imperativ. Kada se susretnu sa govornicima drugih kultura, od učenika se očekuje da ravnopravno vode dijalog, da razmenjuju iskustva, i da istovremeno prenesu znanja drugima o svojoj kulturi i jeziku. U suprotnom, ukoliko se neprekidno insistira na poštovanju samo *jednog*, ciljnog modela u učenju engleskog jezika, učenici će imati manjak samopouzdanja zbog straha od pojave “grešaka”.

Sa šestoro profesora engleskog urađeni su intervjui tokom drugog polugodišta školske 2012/13, koji su analizirani na isti način kao i učenički. Primećeno je da pedagoške ideje o nastavi, učenju, testiranju, kao i sociolingvističke ideje o prestižu tradicionalno idealizovanih varijeteta engleskog jezika prolaze kroz nezaustavljive promene o kojima je već bilo reči. Pitanja u intervjuu podeljena su u tri grupe: 1) povezanosti globalizacije i učenje standardnog engleskog jezika, 2) pristup učeničkim greškama, 3) odnos engleskog jezika i različitih kultura govornika, 4) mogućnosti pedagoških implikacija koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*.

Rezultati analize intervjua za profesore engleskog jezika pokazali su da oni uviđaju da je upotreba engleskog jezika putem elektronskih medija aktuelni trend u savremenom nastavnom procesu, čime je hipoteza da učenici odrastaju u vreme kada je prisustvo i svakodnevno širenje engleskog jezika na svakom koraku vidljivo i očigledno, te da se time uslovljava naglo proširivanje mogućnosti upotrebe engleskog jezika kao L2 kod učenika, naročito kada su u pitanju elektronski vidovi komunikacije u potpunosti ostvarena. Na osnovu podataka dobijenih

upitnikom, a kasnije potvrđenih intervjuom i opservacijom časova engleskog, može se zaključiti da su intervjuisani profesori upoznati sa činjenicom da učenici imaju potencijalnu mogućnost da sa lakoćom ostvaruju interakciju sa govornicima različitih jezika i kultura, i najvažnije, da budu izloženi različitim varijetetima engleskog L1 i *lingua franca*. Međutim, iako se ovim istraživanjem pokušalo da iznađe odgovor i na pitanje u kojoj meri srpski učenici koriste ovu mogućnost, i pored toga, profesori engleskog nisu u potpunosti upoznati koje konkretne korake bi trebalo preduzeti u cilju adekvatnog odgovora na nadolazeće promene. Intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom da profesori prvenstveno teže da razvijaju komunikativnu i funkcionalnu kompetenciju poznavanja engleskog jezika, dok sa druge strane, značajna većina njih i dalje veruje da je neophodno pripremati učenike da se u svakoj prilici pridržavaju pravila standardnog engleskog jezika.

9.2. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE KONCEPTA ENGLESKOG JEZIKA KAO *LINGUA FRANCA*

U ovom odeljku razmatraju se pedagoške implikacije istraživanog koncepta i na kraju, daju predlozi koje su mogućnosti da se pomenuti koncept ugradi u savremeni proces nastave engleskog jezika kao stranog.

Dosadašnja istraživanja iz oblasti engleskog jezika kao *lingua franca*, prema uverenju mnogih autora imaju najvažnije implikacije na savremeni proces nastave engleskog jezika kao stranog. Gredol (Graddol 2006:22) iznova napominje da je došlo do tektonskih promena kada je reč o podučavanju engleskog jezika kao stranog. Stoga, najveći izazov za profesore engleskog jezika predstavlja sledeća dilema: Kako integrisati predstavljeni koncept u savremeni nastavni proces? Sa jedne strane, ogromnoj većini govornika engleski nije prvi jezik, a sa druge strane, govornici kojima je engleski prvi jezik i dalje predstavljaju „idealne“ jezičke modele čijih se jezičkih normi treba u svakoj situaciji pridržavati. Tako Dženkins (Jenkins 2008) sugeriše profesorima da pokušaju da ne pokazuju ambivalentan stav prema pojavi engleskog jezika kao *lingua franca*, kao što je to do sada bio slučaj. Ukratko, potrebno je usredsrediti pažnju na razvijanje svesti kod profesora i učenika o postojanju i funkcionisanju jednog *alternativnog* jezičkog koncepta.

Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da otkrije da li je i u kojoj meri moguće primeniti neke od ideja istraživanog koncepta u nastavi engleskog jezika kao stranog, kao i da doprinese da se poboljša pedagoška situacija, koja je i bila predmet ovog istraživanja.

Upitnikom je ispitivana frekvencija upotrebe engleskog jezika kod učenika u okviru školskog i vanškolskog okruženja, ali on nije u potpunosti pružio precizne odgovore na pitanja o konkretnim koracima koje treba preduzeti da bi se nastava engleskog jezika na srednjoškolskom nivou u bliskoj budućnosti harmonizovala sa pomenutim konceptom. Opservacija časova omogućila je autorki da sazna sa kojim se najčešćim problemima učenici susreću u toku učenja engleskog jezika, i koje su to oblasti koje bi trebalo revidirati kako bi bile u harmoniji sa nadolazećim promenama. Evidentirano je da se najveći problemi sreću kada se od učenika u procesu komunikacije na času očekuje da budu nosioci izvornog engleskog jezika i kulture. Pored toga, intervju je pružio bogat uvid u razmišljanja učenika i profesora engleskog jezika jer je kao instrument pružio priliku da učenici i profesori obogate istraživanje sopstvenim iskazima o aktuelnom procesu nastave i praktičnim predlozima koji bi unapredili nastavu.

Prikupljeni su podaci o problemima učenika na časovima engleskog u prvom i drugom razredu. Učenici su najčešće navodili probleme iz perioda njihovog prethodnog školovanja, dakle, iz osnovne škole: neujednačen razvoj svih jezičkih veština, slabiji kvalitet nastave i stalnu smenu profesora, odnos profesora prema učenicima, kao i njihov celokupan odnos prema engleskom jeziku kao obaveznom predmetu u školi. Učenici nisu pokazali strah od grešaka pred profesorom ili vršnjacima na časovima ili van njih, već su pokazali da veoma vode računa da proizvedu gramatički "pravilan" engleski jezik u skladu sa pravilima standardnog jezika. Otuda i ne začuđuje rezultat da je tek 10.3% učenika odgovorilo da ima poteškoća sa dodavanjem nastavka -s u trećem licu jednine glagola u sadašnjem vremenu. Rezultati upitnika potvrdili su da učenici daju prvenstvo ostvarivanju uspešne komunikacije sa govornicima. Analiza intervjuja potvrdila je podatke dobijene iz upitnika da učenici u toku procesa učenja engleskog jezika najviše vrednuju uspostavljanje svrsishodne komunikacije. Dalje, konstantovano je da učenici najviše upotrebljavaju američku jezičku varijantu, što se može objasniti nezapamćenom izloženošću učenika elektronskim vidovima komunikacije, ponajviše društvenim mrežama. Da bismo mogli potpuno da razumemo povezanost i uticaj elektronskih medija na širenje engleskog jezika, moramo se ponovo osvrnuti na to da globalizacija podrazumeva ostvarenost najbržeg mogućeg protoka informacija među pojedincima, ustanovama i raznim organizacijama, u cilju

odgovarajućeg korišćenja elektronskih uređaja u komunikativne svrhe, kako poručuje Kulmas (Coulmas 2005). Kristal (Crystal 2001:203) je objasnio da elektronski mediji zapravo podstiču interaktivnost učenika. S obzirom na to da internet više nije medij koji samo nudi informacije, već i da pruža obilje mogućnosti učenicima da svojim komentarima ili diskusijama utiču na sadržaj koji se pojavljuje na veb-stranama učenici na taj način postaju i autori sopstvenog virtuelnog prostora. Internet postaje dvosmeran medij jer učenik koji je jednog trenutka čitalac, drugog trenutka može da postane i pisac autor. Internet tako prestaje da bude samo sredstvo za informisanje već služi za stvaranje dvosmerne komunikacije slične onoj koja se ostvaruje ličnim kontaktom. Učenici su zato svesni važnosti neprekidnog uvežbavanja komunikativnih situacija na časovima engleskog, jer je najčešći problem u učenju engleskog jezika nedovoljno uvežbavanje komunikacije na engleskom jeziku u nastavnom okruženju.

Konačno, intervju kao instrument korišćen u istraživanju registrovao je povećanu upotrebu elektronskih vidova komunikacije koji ne samo pospešuju upotrebu engleskog jezika, već i dovode do stvaranja povoljnog ambijenta za neprekidno stvaranje novih oblika, što sve ukupno dovodi do povećane motivacije učenika za učenje i upotrebu engleskog jezika kao stranog. Kroz intervju su profesori razmatrali mogućnosti integrisanja elektronskih vidova komunikacije u nastavne metode s obzirom da su učenici u velikoj meri svakodnevno prisutni na takvim mrežama. Iz podataka dobijenih intervjuom može se zaključiti da ispitani učenici pokazuju izuzetnu osvešćenost po pitanju koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* koja se očituje i u tvrdnjama učenika da engleski jezik služi kao sredstvo za upoznavanje drugih kultura. Kao što je celokupnim istraživanjem i potvrđeno, cilj učenja engleskog jezika je uspostavljanje uspešne komunikacije sa različitim govornicima. Za razliku od lingvističke kompetencije koja podrazumeva isključivo poznavanje gramatičkih pravila jednog jezika, komunikativna kompetencija podrazumeva poznavanje pravila kojima se uspešna i efikasna komunikacija prilagođava sagovorniku, komunikativnoj situaciji i društvenom kontekstu u kome se odvija. Ona takođe podrazumeva znanje o odgovarajućim pravilima upotrebe jezika, kao i znanje o jezičkim formama, njihovom značenju i funkciji.

Kako je literatura iz metodike nastave stranih jezika svakog dana sve obimnija i pruža značajne mogućnosti i podsticaje za istraživanje funkcionalne upotrebe engleskog jezika u nastavi, nameće se sledeće pitanje: Koji su mogući izazovi sa kojima se profesori, ali i učenici susreću u primeni komunikativnog pristupa učenju i predavanju engleskog jezika čija je detaljna

analiza prikazana u prethodnom delu? Kao što nam je poznato iz teorijskog dela rada, komunikativni pristup, između ostalog, zahteva upotrebu “autentičnog” jezika, odnosno zahteva da učenici ulože napore da proizvedu “izvorni” engleski jezik, u meri u kojoj je to moguće. “Autentičnost” treba da pomogne učenicima da uvežbaju i usvoje određenu jezičku materiju koju će upotrebljavati u slobodnom razgovoru, prvo u učionici između sebe, a zatim i u susretu sa strancima. Kako je sprovedeno istraživanje i pokazalo, često “autentičan” tekst nije prikladan za nastavu bilo zbog nove leksike, idioma, stila ili registra s obzirom da po diskursu ne odgovara ciljevima nastave, navodi Šafran (2009). U toku opservacije časova, zaključili smo da pojedini udžbenici engleskog jezika neadekvatno ilustruju specifičnosti kulture čiji se jezik uči jer je često nemoguće da se razumeju određene nastavne jedinice bez određenog predznanja kulturne zajednice engleskog govornog područja, kao i društvene i kulturološke konvencije koje vladaju u društvenoj primeni jezika.

Kao još jedno potkrepljenje za tvrdnju da treba obuhvatiti mišljenja i njihov uticaj na motivaciju učenika, ovde se navodi istraživanje koje je sprovedla Grubor (2012). Predmet njenog istraživanja bio je ispitivanje stavova učenika i studenata prema učenju engleskog jezika, i njihov uticaj na postignuće. Uzorak je činilo 223 ispitanika, uzrasta od 16 do 24 godine, koji pripadaju srednjoškolskoj i studentskoj populaciji. Istraživanjem je pokazano da stav prema engleskom i učenju engleskog određuje nastavno okruženje i kulturološki aspekt usvajanja jezika. Istraživanje je pokazalo da je potrebno redefinisati neke tradicionalne i neefikasne metode rada u nastavi, u protivnom, časovi engleskog jezika mogu da postanu nedovoljno efikasni i neproduktivni, a učenici nezadovoljni, slabo ili nimalo motivisani za samostalno učenje i aktivan rad na času. Dženkins (Jenkins 2000) se takođe zalaže za drastično pojednostavljenje nastavnog procesa budući da mnogo nastavnih jedinica više ne doprinosi stvaranju funkcionalnih znanja učenika. Ne treba zaobići činjenicu da je pomenuta lingvistkinja u potpunosti svesna da je profesorima potrebno pružiti dodatnu podršku u primeni istraživanog koncepta u nastavi.

Predložili smo moguće načine i predloge podučavanja koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* sa ciljem da se unaprede sposobnosti usmenog izlaganja kod učenika. Ovo istraživanje može imati značajne praktične implikacije na srednjoškolsku nastavu. Sudeći prema dobijenim rezultatima, u nastavi engleskog jezika veoma je važno: (1) neprekidno osluškivati potrebe učenika i unapređivati nastavno okruženje putem osvežavanja postojećih udžbenika koji pripremaju učenike da komuniciraju sa različitim govornicima, kao i uključivanje kulturološkog

aspekta u nastavi. Važno je da časovi budu dinamični i zanimljivi, i da profesori ostvaruju dobar odnos sa učenicima, kao i da stvaraju prijatan ambijent i atmosferu u kojem se učenici osećaju sigurno i rasterećeno u cilju uspostavljanja uspešne komunikacije na engleskom jeziku, (2) s obzirom da odrastaju u doba globalizacije, potrebno je neprestano upoznavati učenike sa kulturom i kulturnim tvorevinama različitih jezičkih zajednica koje dolaze u neposredan kontakt sa engleskim jezikom, kao i razvijati pozitivno mišljenje učenika prema različitim jezičkim varijetetima koje se danas globalno upotrebljavaju, (3) neprekidno podsticati učenike da pronađu načine da uvežbavaju engleski jezik na časovima. U toku časova konverzacije, učenicima treba omogućiti da budu aktivni učesnici, a ne samo pasivni slušaoci svojih vršnjaka, (4) veoma je važno da na času svi upotrebljavaju engleski jezik na odgovoran način: profesor engleskog treba da podstiče pravilnu upotrebu engleskog kod svih svojih učenika, ali, je istovremeno ponekad potrebno osloboditi učenike od pritiska da u *svakoj* situaciji teže da proizvedu gramatički korektan engleski koji u potpunosti ispunjava pravila standardnog engleskog jezika, (5) ispravljanju grešaka treba pristupiti pažljivo i postupno s obzirom da su neki učenici stidljivi na komentare profesora i drugih vršnjaka, stoga je potrebno da se kod tih učenika izbegavaju kritike i podsmeh. Pored toga, posebno je važno da profesor pokaže umešnost u ispravljanju grešaka koje učenici naprave u toku izlaganja, da izbegava da ih često prekida i još više pojačava strah od upotrebe engleskog jezika, već da ukaže na to kom tipu pripadaju određene greške i koji su načini njihovog otklanjanja—to bi učenicima pokazalo da nijedan govornik engleskog jezika nije nepogrešiv i da time ostvarivanje međusobne komunikacije nije ugroženo. Naposljetku, istraživanje sprovedeno u svrhu ove disertacije pokazalo je da su učenici uprkos greškama koje se neminovno javljaju u komunikaciji, prvenstveno usmereni da ostvaruju uspešnu komunikaciju sa različitim govornicima, (6) uvažavanje učeničkog mišljenja može početi i na taj način što bi se od učenika zatražio predlog određenih tema za razgovor ili debatu na času. Tema koju učenici predlože biće ona koja ispitanike motiviše da učestvuju u diskusiji. Ako učenici nemaju odmah ideju koja bi tema bila prikladna, nastavnik im može predložiti neku blisku temu, za početak, na primer: *Kako se danas uči engleski jezik?*, itd, (7) uticanje na stvaranje pozitivnih mišljenja učenika prema stranom jeziku: ukoliko se ispoštuju sve prethodno navedene ideje u ovom odeljku, a koje se tiču nastave engleskog jezika na srednjoškolskom nivou, onda će se zasigurno stvoriti dobri uslovi za formiranje pozitivnih mišljenja prema engleskom jeziku, (8) pojačavanje motivacije za učenje engleskog jezika: stvaranjem pozitivnog stava kod učenika prema stranom

jeziku direktno se pojačava motivacija za učenjem, učestalost aktivnog učešća u procesu učenja, a učenik se podstiče da maksimalno upotrebljava svoje jezičke resurse u svakoj situaciji.

9.3. DALJA ISTRAŽIVANJA

Kako je istraživanje obuhvatilo kvantitativnu i kvalitativnu analizu podataka i kako je fokus istraživanja bio na upitniku, opservaciji časova i intervjuima učenika i profesora koji se interpretiraju kvalitativnim postupkom, može se zaključiti da je kvalitativna analiza pružila obilje podataka o strategijama učenja engleskog jezika u savremenom procesu nastave koji nisu mogli u potpunosti biti obuhvaćeni ovom disertacijom upravo zbog njene usredsređenosti samo na mogućnostima primene koncepta engleskog jezika kao *lingua franca*. Zato, u ovom odeljku, treba istaći nekoliko smernica za buduća istraživanja. To su:

- Proširenje uzorka: istraživanje treba ponoviti na većem uzorku koji bi obuhvatio i učenike i profesore engleskog jezika u privatnim školama širom Srbije. Dobijeni rezultati tako se mogu uporediti sa rezultatima dobijenim na uzorku učenika obuhvaćeni ovim istraživanjem. Pored toga, istraživanje bi se moglo proširiti na učenike trećih i četvrtih razreda pomenutih srednjih škola u Srbiji,
- Način istraživanja: bilo bi interesantno da se sprovede kombinovanje grupnog intervjuja sa individualnim intervjuom i anketnim upitnikom što bi doprinelo da učenici podstaknu jedni druge u diskusiji i razmeni mišljenja. To bi obezbedilo uvid u neke drugačije i detaljnije podatke koje se tiču upotrebe engleskog jezika u savremenom nastavnom procesu.
- Obučavanje učenika: vredelo bi sprovesti praktično obučavanje učenika strategijama usvajanja engleskog jezika kao *lingua franca*, a zatim proveriti koliko poznavanje ovih strategija doprinosi poboljšanju kvaliteta komunikativnih veština učenika. Ova vrsta analize mogla bi da se izvede uz pomoć kontrolne i eksperimentalne grupe. Doprinos poznavanja strategija upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* u oblasti usmenog izlaganja može biti proveren usmenim testovima, uz prisustvo dva ili više članova ispitivačke komisije. Ovi testovi bi mogli pokazati koliko poznavanje pomenutih strategija upotrebe i učenja engleskog jezika u okviru pomenutog koncepta (ne) doprinosi

unapređenju komunikacionih i funkcionalnih kompetencija učenika, ali i njihovog ukupnog jezičkog znanja.

LITERATURA

- Adams, J. *The Geography of Riots and Civil Disorders in the 1960s*. University of Minnesota.
- Ammon, U., N. Dittmar, K. Mattheier, and P. Trudgill (eds.). 2004. *Sociolinguistics*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, U. (ed). 2001. *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ammon, U. 2000. Towards more fairness in international English: linguistic rights of non-native speakers? In R. Phillipson (ed.): *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andevski, M. 2008. Umetnost komuniciranja. „CEKOM“ – books d.o.o. Novi Sad.
- Aston, G. and L. Burnard. 1998. *The BNC Handbook: Exploring the British National Corpus with SARA*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Baker, W. 2009. The Cultures of English as a Lingue franc. *TESOL Quarterly* 43/4: 567-592.
- Bamgbose, A. 1998. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes* 17/1: 1-14.
- Bandur i Potkonjak, 1999. Metodologija pedagogije. Svez pedagoških društava Jugoslavije. Beograd.
- Barotchi, M. 2001. Lingue franc. In Rajend Mesthrie (ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (pp. 503–4). Oxford : Elsevier.
- Bartsch, R. 1987. *Norms of Language. Theoretical and practical Aspects*. London: New York
- Bartholomae David. 1987. *Writing on the Margins: The Concept of Literacy in Higher Education. A Sourcebook for Basic Writing Teachers*. Ed. Theresa Enos. New York: Random.
- Bauer, I. 2007. *The Linguistic Student's Handbook*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Becker, A.L. 2000. *Beyond Translation: Essays toward a Modern Philology*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Beebe, L. and Giles, H. 1984. Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language* 46: 5-32.
- Beko, L, Ošmjanski, V. 2012. Koncept ELF-a u nastavi engleskog jezika: Prednosti i mane. *Radovi Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu* 14: 531-541.

- Beneke, J. 1991. Englisch als *lingue franca* oder als Medium interkultureller Kommunikation. In R. Grebing (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.
- Berners-Lee, T. 2000. *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor*.
- Best, J. i Kahn, V. 1998. *Research in Education*. Allyn and Bacon: USA.
- Bestor, T. C., Steinhoff, P.G., & Bestor V. L. 2004. *Doing fieldwork in Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Bilankov, T. 2002. *Korelacija između medijske izloženosti engleskom jeziku i motivisanosti srednjoškolaca za učenje tog jezika*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Neobjavljen magistarski rad./Ekspozé štampán u *Nastava i vaspitanje*, Beograd, LI/5, 2002,412-420/.
- Botticini, M. i Eckstein, Z. 2006. Path Dependence and Occupations.
- Breidbach, S. 2003. *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and The Role of English*. Council of Europe.
- Breiteneder, A. 2005. The naturalness of English as a European *lingue franca*: the case of the “third person –s“. *Vienna English Working Papers*, 14/2:3-26.
- Breiteneder, A. 2009a. English as a *lingue franca* in Europe: An empirical perspective. *World Englishes* 28/2:156-69.
- Brown, JD. 2000, 1999. *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions and New Ways of Classroom Assessment*. Alexandria, VA: TESOL.
- Brumfit, C.J.(ed.). 1982. *English for International Communication*. Oxford:Pergamon.
- Brumfit, C.J. 2002. *Global English and Language Teaching in the Twenty-first Century*. Centre for Language in Education. Occasional Papers No. 59. Southampton: University of Southampton.
- Bruner, J.S.1975,1985. Language as an instrument of thought. In A. Davies (ed.).*Problems of language and learning*. London: Heinemann.
- Brutt-Griffler, J. 1998. Conceptual questions in English as a world language. *World Englishes* 17/3:381-92.
- Brutt-Griffler, J. 2004. Comment. *World Englishes* 23/2:331-332.
- Bugarski, R.1986. *Jezik u društvu*. Prosveta: Beograd.

- Bugarski, R.1997. *Jezik u kontekstu*. Čigoja:Beograd.
- Bugarski, R.2004. Engleski kao dodatni jezik. *Philologia*,br.2, 7-12. Filološki fakultet. Beograd.
- Bugarski, R. 2005. *Jezik i kultura*.Biblioteka XX Vek: Beograd.
- Bugarski, R. 2009. *Evropa u jeziku*. Biblioteka XX Vek: Beograd.
- Burton, D. & Barlet, S. 2011. *Introduction to Education Studies*. SAGE Publications Ltd: London.
- Byram, M. 2000. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M & Feng, A. 2005. Teaching and Researching Intercultural Competence. In Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates:911-930.
- Cameron, D. 1995. *Verbal Hygiene*. London:Routledge.
- Cameron, L. and D. Larsen-Freemna. 2007. Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics* 17:226-40.
- Canagarajah, S. 2007b. Lingue france English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal* 91 (focus issue): 923-39.
- Carmichael, C. 2000. *Language and Nationalism in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavazos, I.F. (2002,2004). *Emphasizing performance goals and high-quality education for all students*. Phi Delta Kappan, 8 (9), 690-697.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. i Goodwin, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. CUP.
- Chiang, Yuet-Sim D. and Mary Schmida. "Language Identity and Language Ownership: Linguistic Conflicts of First-Year University Writing Students." Harklau et al. 2001, 81-96.
- Chambers, J.K.1995. *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
- Chambers, J.K. and P. Trudgill 1998. *Dialectology*. (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, J K. Trudgill, P.,& Schilling-Estes, N. (Eds.). 2001. *The handbook of*

- language variation and change. Oxford: Blackwell.
- Chase, L. 2003. Language Intensity and Resistance to Persuasion: a Research Note. *Human Communication Research* 3 (1):630-650.
- Chevillet, F. 1994. *Histoire de la langue anglaise*. Paris. Presses universitaires de France.
- Cho, J. i Trent, A. 2006. Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research, SAGE Publications* (London, Thousand Oaks and New Delhi) Vol. 6(3): 319–340.
- Chomsky, N. 1965. *Syntactic Structures*. London: Mouton.
- Ćirković-Miladinović, I. 2012a. Afektivni aspekti učenja engleskog jezika kao stranog. U zborniku radova sa III naučnog skupa mladih filologa Srbije Savremena proučavanja jezika i književnosti, godina III, knjiga 1, (421–430). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Clyne, M. 2006. Some thoughts on pragmatics, sociolinguistic variation, and intercultural communication. *Intercultural Pragmatics* 3:95-105.
- Cogo, A. 2007. Intercultural communication in English as a lingue france: a case study. PhD dissertation, King's College London.
- Cogo, A. 2009. Accomodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies in A. Mauranen and E. Ranta (eds.): *English as a Lingue france: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Cohen et al., 2007. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins English Dictionary. 2010. (30th edition). London: Harper Collins.
- Common European Framework 2003
- Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33: 185-209.
- Cook, V. (ed.). 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Correa T., Hinsley A.W. and de Zuniga H.G., *Who interacts on the Web?*, Center for Journalism and Communication Research, University of Texas Austin, on Elsevier , USA 2009, pp. 247.).
- Coulmas, F. (ed.). 1981. *A Festschrift for Native Speaker*. Gravenhage: Mouton.
- Creswell 2003
- Crystal, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.

- Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2003, 2004. *The Language Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2006a. "English worldwide" in R. Hogg and D. Denison (eds.): *A History of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2006b. *Language and the Internet* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dekleva, B. 2010. Kvalitativno istraživanje u (slovenačkoj) socijalnoj pedagogiji, u S. Macura-Milovanović (ured): *Socijalna pedagogija u nastajanju-traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (145-161). Jagodina. Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Denzin, N. K. 1989. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, 3rd edition. Prentice Hall (Englewood Cliffs, N.J.).
- Denzin, N. and Lincoln, Y. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.: London.
- Dewey, M. 2007a. "English as a lingue franca and globalization: an interconnected perspective". *International Journal of Applied Linguistics* 17/3: 332-54.
- Dewey, M. and A. Cogo. 2007. Adopting an ELF perspective in ELT. *IATEFL Voices*, Issue 1999.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dragičević, R. 2010. *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Dunbar, R. 1996. *Grooming Gossip, and the Evolution of Language*. Cambridge. MA. Harvard University Press.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Đorović, D. i Lalić Vučetić, N. 2010. Neke specifičnosti nastave italijanskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu. *Зборник Института за педагошка истраживања*. godina 42, broj 1: 150-164.
- Đorđević, J. 2009. *Engleski jezik u višekulturnoj Srbiji*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Eckert, P. and S. McConnell-Ginet. 1992. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21:461-90.

- Edwards, A.D. 1976. *Language in Culture and Class*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Ehrenreich, S. 2009. English as a *lingue franca* in multinational corporations-exploring business communities of practice in A. Mauranen and E. Ranta (eds.): *English as a Lingue Franca Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, A.J. 1867-89. *On Early English Pronunciation*. Early English Text Society.
- Ferguson, G. 2006. *Language Planning and Education*. Oxford University Press: Oxford
- Filipović, J. 2007. Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika, u: J. Vučo (ed.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd: Filološki fakultet, str. 375-385.
- Filipović, J, Vučo, J, Đurić, Lj. From Language Barriers to Social Capital: Serbian as the Language of Education for Romani Children. Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum, ed. Matthew T. Prior et al., 261-275. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Filipović, J. 2009. *Moć reči. Oglеди iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević
- Firth, A. and J. Wagner.1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81/3:285-300.
- Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality. On “*lingue franca*” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26: 237-59.
- Firth, A. 2009. The *lingue franca* factor. *Intercultural Pragmatics*. Band 6/2:147-70.
- Fishman, J.A.1971. The Sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society in J.A. Fishman (ed.): *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Francis, W.N. 1967. *The English Language: An Introduction*. New York: W.W. Norton.
- Gall, M. D., Borg, W. R., and Gall, J. P., 1996. *Educational research: an introduction*, 6th ed. White Plains, New York: Longman Publisher.
- Gass, S.M, Selinker, L. 2008.*Second language acquisition: An introductory course*. Treće izdanje. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ghosn, I. 2002. Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56, (2), 172-179.

- Giddens, A. 1996. *Sociology*. Polity Press.
- Giles, H. 1980. *Our Reactions to Accent*. Pugh/Lee/Swan.
- Giles, H., N. Coupland, and J. Coupland. (eds.). 1991. *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimson, A.C. 1991. *An Introduction to the Pronunciation of English*, 4th edn. (1st edn.1962). London: Edward Arnold.
- Gordić Petković, V. 2010. Fejsbuk—komunikacija sa hiljadu lica. *Norma* 15, broj 2:155-162.
- Graddol, D. 2001. The future of English as a European language. *The European English Messenger*, 10, 47–55.
- Graddol, D. 2006. *English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language*. London: British Council.
- Grasha, A. 2002. *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Aliance Publishers.
- Grubor, J, Hinić, D. Pronunciation tendencies towards British and American English in EFL teachers in Serbia: Are teachers immune to global influences? *Nasleđe*. Godina VIII.2011: 299-308.
- Grubor, J. 2012. Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. Doktorska disertacija
- Haberland, H. 2010. Domains and domain loss. In: Bent Preisler et al. (eds), *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, Department of Culture and Identity, 227-237.
- Hall, S. 1990. Cultural identity and diaspora in J. Rutherford: *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.
- Halliday, M.A.K. 1970, 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd edn.). London: Arnold.
- Haralambos, M. 1986. *Sociology. A New Approach*. Ormskirk: Causeway Books.
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. Pearson Longman.
- Harré and Secord 1972. *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford, England: Blackwell.
- Hartman, R. 1996. *English language in Europe*. Intellect Ltd: Exeter.
- Heath, S.B. 1980. *Standard English: Biography of a Symbol*. Shopen/Williams.

- Held, D. and A. McGrew. 2001. Globalization in J.Krieger (ed.): *The Oxford Companion to Politics of the World* (2nd edn). Oxford: Oxford University Press.
- Hennink, M.,Hutter, I. and Bailey,A. 2011. *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hoffman, C.2000. *The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe*. In J. Cenoz and U.Jessner: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hopper, P.1998. Emergent grammar. In M. Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hopper, P. 2007. *Understanding Cultural Globalization*, Cambridge UK:Polity Press.
- Horner, B. et al. "Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach." *College English* 73.3 (2011): 299-315.
- Horvath, B. 1985. *Variation in Australian English*. Cambridge: CUP.
- House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a *lingue franca* and the myth of mutual intelligibility in C. Gnutzmann (ed.): *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg.
- Huber, B.J. 1996, 1998. Variation in foreign language enrollments through time (1970-90), *ADFL Bulletin*, 27:57-84.
- Hyland, K. 2006. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking. In T. Gladwin and W.C.Sturtevant (eds): *Anthrology and Human Behaviour*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. 1972. On Communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes. (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. 1989. Ways of Speaking in R.Bauman and J.Sherzer (eds.):*Explorations in the Ethnography of Speaking* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignjačević, A. 1998. *Stavovi o engleskom jeziku u srednjem i visokom obrazovanju u Beogradu*. Magistarski rad, Filološki fakultet, Beograd.
- Ignjačević, A. 2006. *Engleski jezik u Srbiji*. Doktorska disertacija, Filološki fakultet, Beograd.
- Ivić, M. 2007. Raspravljjanje o jeziku u vremenu globalizacije. *Zbornik Matice Srpske za*

- književnost i jezik*. br.55, sveska 1: 7-10.2007.
- Jenkins, J.2000. *The Phonology of English as an International Language. New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J.2003. *World Englishes: A Resource Book for Students*. Routledge: London
- Jenkins, J. 2006a. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics* 16/2: 137-62.
- Jenkins, J.2006b. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* 40/1:157-81.
- Jenkins, J.2007. *English as a Lingua franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2011. Accommodating to ELF in the international university. *Journal of Pragmatics* 43, (4), 926-936.
- Jones, D. 1909. *The Pronunciation of English*. Cambridge: CUP.
- Jones, D. 1917. *English Pronouncing Dictionary*, 1st edn. London: J.M. Dent and Sons.
- Jones, D. 1924. *English Pronouncing Dictionary*, 2nd edn. London: J.M. Dent and Sons.
- Jorgensen, J.N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5/3:161-76.
- Joseph, J.E.2004. *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kachru, B.B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle in R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.): *English in the World: Teaching and Learning the Languages and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. 11-30.
- Kachru, B.J. 1986. *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B.B.2005. *Asian Englishes. Beyond the Canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kaplan, R.B. and R.B. Baldauf. 1997. *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Kecskes, I. 2007. Formulaic language in English lingua franca. In I.Kecskes and L. Horn (eds.): *Explorations in Pragmatics: Linguistics, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

- Kersvill, P. 1996. Milton Keynes Dialect Levelling in South-Eastern British English. *Graddol/Leith/Swann 1996*:292-300.
- Knapp, K. and C. Meierkord (eds.). 2002. *Lingua franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kolka, A. 1988. *Strani jezik i društvo*. Zagreb, Školska knjiga.
- Kramarae, C. 1982. Gender: How She Speaks. *Ryan/Giles. 1982*:84-98.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1997. The privilege of the non-native speaker. In *Publications of the Modern Languages Association 112/3*: 359-69.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Peggamon.
- Kuo, I-C. 2006. Addressing the issue of teaching English as a lingue france. *ELT Journal 60/3*. 213-21.
- Kvale, S. 1996, 2002. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London :SAGE, Chapter 7: The Interview Situation., 124-135.
- Labov and Herzog 1968. The Sociolinguistic Approach: The Labovian Paradigm (or. The Variationist Model of Language Change). *Modern Historical Linguistics*.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labri, N. 1993: *La constitution linguistique de la Communité européenne*. Paris: Champion.
- Le Page, R.B. and A. Tabouret-Keller. 1985. *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Ethnicity and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Vol. 1 (3). Longman Inc.:New York.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal 91(1)*:773-787.
- Lincoln and Guba 1985, 1991. Teaching Grammar. En Celce-Mauricia. *Teaching English as a Second Language*. 279-283.
- Litosseliti, L. (ed.) 2010. *Research Methods in Linguistics*. Continuum International Publishing Group.
- Long, M.H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K.

- Debot, R.Ginsberg, and C. Kramersch (eds). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins [Studies in Bilingualism 2]. 39-52.
- Longman Dictionary of English Language and Culture. 2005. (3rd edn.). London: Longman Pearson.
- Mackey, A. Oliver, R. & Leeman, J. 2003. Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53 35-66.
- Mackey, A. and Gass, S.M. 2005. *Second Language Research. Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: Mahwah, NJ
- Marković, V., Aleksić, V., Papić, Ž. 2014. *Učenje vokabulara engleskog jezika pomoću obrazovnih računarskih igara*. Konferencija Tehnika i Informatika u Obrazovanju - TIO 2014, Zbornik radova, Čačak, str. 414-418.
- Mathison, S. 1989. „Why Triangulate?“ *Educational Researcher* 17(2): 13–17.
- Matsuda, Aye. 2002. International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21.3: 436-440.
- Matsuda, Paul K. 2003. Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective.” *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Ed. Barbara Kroll, New York: Cambridge University Press. 15-34.
- Mauranen, A.2003. The corpus of English as lingue franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), 513-527.
- Mazzotta, P. 2006. *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: Utet.
- McArthur, T. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP.
- McArthur, T. 1998. *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, T.2001. World English and world Englishes: trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching* 34/1: 1-20.
- McCrum, R. et al. 1992. *The Story of English*. New York: Viking Penguin.
- McKay, L. 2000. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Perspectives*. Oxford University Press.
- McKay, S.L, 2003. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examing common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), 1-22.

- Mcmillan, J. and Schumacher S, 2006. *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Pearson Education.
- Medgyes, P. 1994. *The Non-native teacher*. London: Macmillan. Revised edition 1998. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Medgyes, P. 1999. *The Non-Native Teacher*. Ismaning: Hueber.
- Medgyes, P. 2002, 2004. *Laughing Matters. Humour in the language classroom*. Cambridge Handbook for Language Teachers.
- Merriam, S. 1998. *Qualitative Applications and Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meyer, A.D. 1991. Visual Data in Organizational Research, *Organization Science* 2(2): 218–236. New Palgrave Dictionary of Economics. Boston University- Department of Economics.
- Ngugi waThiong’o, 1981. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: Heinemann & James Currey.
- Meierkord, C. 2002. “Language stripped bare” or “linguistic masala”? Culture in lingua franca communication in K. Knapp and C. Meierkord (eds.): *Lingua franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Milosavljević, Bakić, 2006. *The Cohesive Role of Foreign Language in Students’ Adoption of Medical Knowledge-Conjunction of Classical Learning and Web-Based Learning* Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Milroy, L. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, L. and S. Magrain. 1980. Vernacular language loyalty and social network. *Language in Society*, 9 (1): 43-70.
- Milroy, J. 1992. *Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5/4:530-55.
- Moag, R. 1982. English as a foreign, second, native, and basal language: a new taxonomy of English-using societies. In Pride (ed.), 11-50.
- Mollin, L. 2006. *Euro-English: Assessing Variety Status*. Tubingen: Gunter Narr.
- Neuner, G. 2002. *Policy Approaches to English*. Language Policy Devision.
- Nissani, M. 1997. Ten cheers for interdisciplinarity: the case for interdisciplinary knowledge and

- research. *Social Science Journal*, 34(2).
- Nunan, D. 1988. *Learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, W.R. and Todd, L. 1991. *Variety in Contemporary English*. London: Routledge.
- Ostler, N. 2005. *Empires of the Word: A Language History of the World*. HarperCollins.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Pavlenko, A. and A. Blackledge (eds.). 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Pennycook, A. 2009. Plurilithic Englishes: towards a 3D model in K. Murata and J. Jenkins (eds) *Global Englishes in Asian Contexts. Current and Future Debates*. London: Continuum.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. 2008. The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1):1-43.
- Pitzl, M.-L. 2009. "We should not wake up any dogs": idiom and metaphor in ELF in A. Mauranen and E. Ranta (eds.): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pitzl, M.-L. 2011. Creativity in English as a lingua franca: idiom and metaphor. Ph.D dissertation, University of Vienna.
- Prodromou, L. 2007. Bumping into creative idiomaticity. *English Today* 23/1:14-25.
- Prčić, T. 2003, 2005. Is English still a foreign language? *The European English Messenger*, XII/2, 35-37.
- Purves, A. 1998. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Quirk, R. 1985. The English language in a global context. In R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.): *English in the World: Teaching and Learning the Languages and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. 1990. Language varieties and standard language. *English Today* 21:3-10.
- Quirk, R. 1995, 1997. *Grammatical and Lexical Variance in English*. London: Longman.
- Radić-Bojanić, B, Topalov, J. 2008. Empatija u nastavi stranog jezika kao posledica globalizacijskih tokova. *Pedagoška stvarnost* 55, broj 1-2:115-124.
- Radovanović, M. 1979, 1986. *Sociolingvistika*. Književna zajednica.

- Ranta, E. 2009. Syntactic features in spoken ELF-learner language or spoken grammar? In A. Mauranen and E. Ranta (eds.): *English as a Lingue Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Richards, J. and Rogers, T. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridley, M. 1996. *The Origins of Virtue*. London: Penguin.
- Riley, P. 2007. *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- Robinson 1836. *Manual of Method and Organization*.
- Rubin, H.J. Rubin, I.S. 1995. *Qualitative interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage.
- Samarin, W. 1987. Lingua franca in U. Ammon, N. Dittmar, and K. Mattheier (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Saraceni, M. 2009. Relocating English: towards a new paradigm for English in the world. *Language and Intercultural Communication* 9/3:175-86.
- Schneider, E. W. 2002. Investigating Variation and Change in Written Documents. In *The Handbook of Language Variation and Change*.
- Schneider, E.W. 2007. *Postcolonial English: Varieties around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seidlhofer, B. 2001. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingue Franca. *International Journal of Applied Linguistics*. 11.2:133-158.
- Seidlhofer, B. 2003a. A Concept of "International English" and related issues: from "real English" to "realistic English". Strasbourg: Council of Europe.
- Seidlhofer, B. (ed.). 2003b. *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingue Franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24:209-39.
- Seidlhofer, B. et al. 2008. Introducing English as a lingue Franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe* n° 3 - 2008 pp. 25-36

- Seidlhofer, B. 2011. *Understanding English as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J.M. 1991. Shared knowledge in J. Alatis (ed.): *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Singleton, D.M. and Lengyel, Z. (eds.) 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. 2002. Linguistic diversity is necessary for maintenance of biodiversity. In Colloquium on Mauritian Kreol (ed.). *Langaz Kreol Zordi. Papers on Kreol*. Port Louis: Ledikasyon pu Travayer (Workers' Education), 47-50.
- Službeni glasnik* RS, br. 50/ 92.
- Smith L. E, Nelson L. Cecil. 2000. "World Englishes and Issues of Intelligibility." In B. B. Kachru, Y. Kachru. C.L. Nelson (eds). *The Handbook of World Englishes* (428-442). Print.
- Spasić, D. 2009. Rodna dimenzija obrazovanja u Srbiji. *Pedagogija* 64- (4): 534–554.
- Spitzberg, B.H. 1988, 1989. Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stiglitz, Joseph E. "Globalism's discontents". In J.T. Roberts and A.B. Hite (eds). *The Globalization and Development Reader: Perspectives on Development and Global Change* (2002, 295-304). Oxford: Blackwell.
- Stojić, S. *Standardizacija engleskog jezika*. Filološki fakultet: Beograd. Doktorska disertacija.
- Strevens, P. and E, Johnson. 1983. SEASPEAK: A project in applied linguistics, language engineering, and eventually, ESP for sailors. *ESP Journal* Vol.2/2:123-9.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency In H. Byrnes (ed.). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. 2008. Talking Sense about Learning Strategies. *RELC Journal* Vol. 39(2): 262–273,

- preuzeto sa sajta <http://real.sagepub.com> novembra 2009.
- Šafranĳ, J. 2009. Pragmatički aspekt udųbenika engleskog jezika. *Pedagogija* 1/09.
- Ševkušić, S. 2006. Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraųivanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraųivanja*, 38 (2), (299–316). Beograd: Institut za pedagoška istraųivanja.
- Todd, L. and I. Hancock. 1986. *International English Usage*. London: Croom Helm.
- Topalov J. i Radić-Bojanić (2009).
- Tomić, M. i Spasić, D. 2010. Maskulinitet u profesijama. *Antropologija* 10, sv. 1 (95–110), UDK: 316.662:305-055.1. Beograd: Filozofski fakultet.
- Truchot, C. 2002. *L'anglais en Europe:Reperes*. Université Marc Bloch, Strasbourg.
- Trudgill, P. 1983a. *On Dialect*. New York: New York University Press.
- Trudgill, P. 1983b. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Trudgill, P. 1999. Standard English: what it isn't. In T. Bex and R.J. Watts (eds.): *Standard English: The Widening Debate*. London: Routledge.
- Trudgill, P. 2002. *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh Univeristy Press.
- Trudgill, P. and J. Hannah. 2008. *International English: A Guide to the Varieties of Standard English*. (5th edn). London: Hodder Education.
- Van Parijs, P. 2004a. Europe's Linguistic Challenge. *Archives europeennes de sociologie* 45:1.111-152.
- Vikor, L. 2004. Lingua franca and international language. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, and P. Trudgill. (eds.): *Sociolinguistics*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- VOICE.2009. *The Vienna-Oxford International Corpus of English*.
- Vučo, J. 2009: *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.
- Wattles, I. 2012. Strategija samoregulacije u razvoju veštine pisanja U: Radić-Bojanić, B. (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika, tematski zbornik* (41–55). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Wells, J.C. and G. Colson. 1971. *Practical Phonetics*. London: Pitman Publishing.
- Widdowson, H. G. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University

- Press.
- Widdowson, H. G. 1994. The Ownership of English. *TESOL Quarterly* 28/2:377-89.
- Widdowson, H. G. 1998. Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 18*:323-33.
- Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 2009. The linguistic perspective in K. Knapp and B. Seidlhofer (eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning. (Handbooks of Applied Linguistics, Volume 6)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- World Bank 1994.
- Wright, S. 1996. Accents of English. Graddol et al.
- Wyld, H.C. 1927. *A Short History of English*. London: John Murray.
- Školski program, 2003.
- Wylie, C. 2000. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980–95*, Working Papers, Geneva: International Labour Office.
- Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike* 2003. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.

PRILOG 1: Upitnik za učenike

POL: M / Ž Molim zaokružite.

1. Kako ocenjuješ svoje trenutno znanje engleskog jezika?

A1,A2-osnovno, B1, B2-srednje: C1, C2-napredno

- a. A1
- b. A2
- c. B1
- d. B2
- e. C1
- f. C2

2. Koliko puta si bio/bila u zemlji engleskog govornog područja (Velika Britanija, Sjedinjene Američke Države, Australija)?

- a. samo jednom ili dvaput
- b. više od tri puta
- c. nijednom

3. Kolika je važnost boravka u o zemljama engleskog govornog područja?

Dopiši od 1-5 pri čemu je 1 najmanje važno, 5 je najviše važno

4. Da li u izučavanju engleskog jezika težiš da dostigneš nivo govornika engleskog kao prvog jezika?

- a. da
- b. ne
- c. važno je pre svega da naučim da komuniciram ne vodeći toliko računa o maternjem modelu jezika
- d. ne razmišljam o tome

5. Koje su tvoje najčešće gramatičke greške u pisanju ili govoru?

- a. ne upotrebljavam uvek nastavak –s za treće lice glagola u prezentu
- b. pogrešno upotrebim reč
- c. mešam who/that
- d. loše izgovorim reč
- e. nešto drugo (navedi)

6. Zaokruži razlog grešaka.

- a. neznanje
- b. nepažnja zbog brzine
- c. imam pasivno znanje
- d. nešto drugo (navedi)

7. Obeleži od 1-5 sledeće tvrdnje.

5-slažem se u potpunosti, 4-slažem se, 3-neodlučan/na, 2-ne slažem se, 1-ne slažem se u potpunosti

Dok upotrebljavaš engleski jezik na času.

- a. osećaš se nelagodno kada napraviš grešku i to te sprečava da nastaviš komunikaciju na času
- b. usredsređen si da završiš vežbanja koje je profesor zadao
- c. dok radiš vežbanja, strogo vodiš računa da ne napraviš gramatičke greške
- d. važno ti je pre svega da budeš u stanju da komuniciraš sa grupom i profesorom

8. Obeleži od 1-5 sledeće tvrdnje.

5-slažem se u potpunosti, 4-slažem se, 3-neodlučan/na, 2-ne slažem se, 1-ne slažem se u potpunosti

Dok upotrebljavaš engleski jezik van časa.

- a. važno ti je da sagovorniku preneseš poruku
- b. vodiš računa da sve što izgovoriš ili napišeš bude gramatički tačno
- c. važno ti je da se putem engleskog pre svega zabaviš
- d. važno ti je da putem engleskog jezika saznaš o različitim kulturama i tako proširiš svoje vidike

9. Zaokruži načine putem kojih upotrebljavaš engleski jezik. Može biti više opcija.

- a. preko socijalnih mreža komuniciram sa govornicima engleskog, bilo kao prvog ili drugog jezika
- b. trudim se na sve moguće načine da što više komuniciram sa svim govornicima engleskog jezika bez obzira da li im je engleski prvi ili neki drugi jezik
- c. vežbam engleski jezik sa svojim vršnjacima iz škole
- d. gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku
- e. pišem mejlove na engleskom jeziku
- f. neki drugi način (navedite koji)

10. Zaokruži glavne razloge učenja engleskog jezika, ne više od 3:

- a. engleski je obavezan predmet u školi
- b. planiram dalje školovanje u inostranstvu
- c. želim da putujem i upoznam više ljudi
- d. engleski jezik mi je potreban da bih kasnije lakše pronašao/la posao
- e. engleski je međunarodni jezik i važno ga je znati
- f. želim da putem engleskog upoznam različite kulture
- g. ljudi će me više ceniti ako upotrebljavam engleski jezik dobro i tačno

11. Po završetku srednje škole, šta je po tebi važno da možeš da obaviš na engleskom jeziku?

Označi od 1 do 5 svaki iskaz:

5-slažem se u potpunosti, 4-slažem se, 3-neodlučan/na, 2-ne slažem se, 1-ne slažem se u potpunosti

- a. da obavljam svakodnevnu komunikaciju sa maternjim i svim ostalim govornicima engleskog jezika
- b. da gledam filmove i slušam muziku na engleskom jeziku
- c. da obavljam telefonske razgovore na engleskom jeziku
- d. da mogu da obavljam budući posao na engleskom jeziku
- e. da čitam stručnu literaturu iz oblasti koja me zanima
- f. da sklapam nova prijateljstva sa vršnjacima koji žive van granica ove zemlje ili sa strancima u svojoj zemlji
- g. neki drugi razlog (navedite koji)

PRILOG 2: UPITNIK ZA PROFESORE

Drage kolege profesori engleskog jezika,

Pred vama je anoniman upitnik koji je deo istraživanja. Zahvaljujem unapred na saradnji i vremenu.

POL: M / Ž Molim zaokružite

1. Da li udžbenik koji trenutno koristite u nastavi priprema učenike da obavljaju svakodnevnu komuniciraju sa svojim vršnjacima iz inostranstva?

- a. da
- b. ne
- c. donekle

2. Koju jezičku varijantu podržava udžbenik po kome radite?

- a. britansku
- b. američku
- c. ne podržava nijednu
- d. obe
- e. nisam primetio/la

3. Od 1-5 označite sledeće tvrdnje.

5-slažem se u potpunosti, 4-slažem se, 3-neodlučan/na, 2-ne slažem se, 1-ne slažem se u potpunosti

- a. tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja o britanskoj ili američkoj kulturi jer učenici izučavaju engleski jezik
- b. tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja o različitim kulturama gde se govori engleski jezik
- c. postojeće tekstove treba osvežiti novijim sadržajima o različitim kulturama i jezicima širom sveta
- d. tekstovi iz udžbenika pružaju saznanja najviše o američkoj ili britanskoj kulturi

4. Od 1-5 označite važnost.

Najvažniji cilj u nastavi engleskog je:

- a. da učenici tačno i pravilno upotrebljavaju engleski jezik
- b. da se učenici pre svega lepo osećaju na mom času
- c. da učenici kroz tekstove saznaju što više o različitim kulturama
- d. da ispunim planirane ciljeve iz nastavnog plana i programa

e. nešto drugo (napiši)

5. Da li je gramatička korektnost veoma važna prilikom ocenjivanja veštine pisanja i govora?

- a. da
- b. ne
- c. zavisi od gramatičke jedinice
- d. imam razumevanja jer nisu sve greške istog tipa

6. Da li smatrate da ponekad treba imati razumevanja za povremeno nekorišćenje nastavka -S u trećem licu jednine glagola u prezentu u pisanju ili govoru?

- a. da
- b. ne
- c. zavisi od situacije i kakvu poruku učenici žele da prenesu
- d. nešto drugo (dopišite)

7. Ukoliko učenik ne upotrebljava nastavak -S, meša who/that ili pogrešno upotrebi reč u pisanju, zaokružite razlog.

- a. neznanje
- b. nepažnja
- c. brzina u pisanju ili govoru
- d. učenik ima pasivno znanje
- e. nešto drugo (navedite)

8. Na skali od 1-5 označite svaki iskaz:

5-slažem se u potpunosti, 4-slažem se, 3-neodlučan/na, 2-ne slažem se, 1-ne slažem se u potpunosti:

- a. Učenje engleskog jezika treba da bude zabavno
- b. Da bi učenici uspešno naučili da upotrebljavaju engleski jezik, potrebno je da što više komuniciraju sa svima koji govore engleski bez obzira da li su izvorni govornici ili ne
- c. Treba da težimo da učenici nauče da upotrebljavaju engleski jezik za svakodnevne potrebe
- d. Putem engleskog jezika, učenici postaju globalni građani sveta
- e. nešto drugo (navedite razloge)

PRILOG 3: Intervju. Lista pitanja za intervju

Istraživač: Na koje konkretne načine primećujete uticaj globalizaciju u svakodnevnom životu?

Učenik 1: Prvo, svakodnevno smo okruženi muzikom i filmovima na engleskom jeziku. Na primer, pesme koje slušam su uglavnom na engleskom jeziku. Takođe, igram kompjuterske igrice koje su uglavnom na engleskom... fejsbuk je na engleskom jeziku. Harry Potter koga obožavam je na engleskom...Poneki tehnički uređaju su na engleskom...Čak se i u srpskom jeziku oseća veliko prisustvo engleskog jer se sve više i više umesto našeg jezika upotrebljavaju engleske reči. ...svi se trude ne samo da govore engleski već i da se oblače isto...

Istraživač: Kako objašnjavate globalno širenje engleskog jezika?

Učenik 2: Postoji veza između politike i jezika....na primer, najviše smo izloženi američkom engleskom jer je američki engleski svuda oko nas...to je povezano sa političkim i ekonomskom moći Amerike...Što se mene tiče, ja više volim američki jer ga lakše razumem i govorim..ne smeta mi što je američki engleski prisutniji...Na primer, sada jača uticaj nemačkog jezika zbog privredne moći Nemačke...

Istraživač: Da li mi možete dati primere o pomenutom uticaju globalizacije u vašoj školi?

Učenik 1: Što se škole tiče, ne primećujem neke posebne uticaje, više se oseća u drugim sferama... u školi se većina drugova trudi da maksimalno bude u toku sa pomenutim trendovima u muzici, filmovima, igricama, oblačenju....Pogledajte na primer naš kabinet za engleski jezik, svuda oko nas su poster Londona i Šekspira...

Upravo ovakve tvrdnje idu u prilog ..iskazi dati u intervjuu dodatno su potkrepili i pojasnili sliku o nastavnim situacijama..

Istraživač: Koje konkretne korake bi trebalo preduzeti da bi se nastava engleskog jezika unapredila?

Učenik 3: Ja imam izuzetno mali fond reči...u školi se uglavnom insistira na gramatici bez komunikacije, meni nije dovoljno što znam kako se određeno vreme gradi...trebalo bi raditi na povećanju fonda reči...pogotovo reči koje nam pomažu u svakodnevnom snalaženju..Na primer, gledanje filmove ili slušanje muzike na engleskom mi pomaže da razumem i ponovim kako se određena reč izgovara. Lekcije koje radimo u školi treba više da budu prilagođene svakodnevnom životu.

Istraživač: Pomenuo si tekstove iz udžbenika, u kom smislu smatraš da bi trebalo da se menjaju?

Učenik 3: Na primer, zastarele tekstove o Šekspiru bi trebalo ili osvežiti ili kompletno zameniti tekstovima koji su bliži svakodnevnim pitanjima...u kojima ima više dijaloga...

Učenik 4: Ne bih imao ništa protiv da imamo tekstove o našim poznatim imenima, kao na primer, o Nikoli Tesli, jer bismo na taj način mogli više da diskutujemo o njemu...takođe, zašto nema tekstova u kojima bi se srpska kultura bi prikazala na engleskom jeziku. Meni bi to pomoglo da se kasnije lakše snađem u komunikaciji.

Učenik 3: U tekstovima treba da bude više dijaloga jer se tako najlakše uči jezik, dijalozi su uvek o svakodnevnim situacijama i to pomaže u savladavanju jezika...

Istraživač: Kakva je veza izučavanja engleskog i njegove kulture i tradicije?

Učenik 5: Putem filmova i muzike mi učimo jezik ali i dobijamo saznanja o američkoj kulturi i običajima....Svakako treba poznavati kulturu čiji se jezik izučava ali ne bi trebalo da određena kultura preovladava....kada na primer odemo u posetu Americi ili Engleskoj, važno je da poznamo i deo kulture kako bismo znali kako da reagujemo i kako da se ponašamo u određenim situacijama. Znanje o određenoj kulturi nam pomaže i da lakše komuniciramo sa drugima...

Učenik 6: Što se kulture drugih zemalja tiče, mi već izučavamo različite kulture na drugim predmetima kao što su istorija, geografija, muzičko, likovno i drugo...Neke učenike čak i ne zanimaju druge kulture...

Učenik 7: Kada izučavamo engleski jezik, znanje o njegovoj kulturi i nije toliko bitno...kada na primer odemo u posetu Engleskoj ili Americi, mi prvenstveno treba da budemo osposobljeni da komuniciramo. Kao budući oficiri, potrebno je da putem engleskog jezika predstavimo našu, srpsku kulturu, a ne da engleski jezik povezujemo sa njegovom kulturom..Engleski jezik je zajedničko sredstvo komunikacije za sve, kada ga upotrebljavamo mi time ne predstavljamo američku ili englesku kulturu...Kada se nađemo na nekom skupu, potrebno je da govorimo engleski jer on ima najviše govornika. Kada na primer čitam tekstove o nekoj drugoj kulturi, ja nisam u stanju da komentarišem o njoj na engleskom jeziku jer ne znam mnogo o njoj...

Učenik 8: Postoji veza između engleskog jezika i njegove kulture ali potrebno je da mi izučavamo engleski jezik radi komunikacije...takođe, kada znamo kulturu drugih zemalja, bolje možemo da razumemo određenu naciju.

Istraživač: Na koje načine danas upotrebljavate engleski?

Učenik 9: Putem interneta komuniciram sa strancima. Gledam filmove i na taj način uvežbavam jezik jer se trudim da ne čitam prevode. ..

Učenik 10: Trudim se da gledam što više stranih serija...Koristim i društvene mreže...

Istraživač: Da li postoji još nešto u vezi teme što te nisam pitala a želeo bi da dodaš?

Učenik 10: Kao prvo, drago mi je što sam imao priliku da iskažem svoje mišljenje u vezi nastave engleskog jezika. Hvala vam što radite na tome da unapredite nastavu engleskog. Mislim da smo uglavnom prokomentarisali najvažnija pitanja.

Istraživač: Hvala!

Istraživač: Na koje načine je potrebno osvežiti aktuelnu nastavu jezika?

Profesor 3: Što se tiče modernizacija nastave, to zavisi od sredine u kojoj se predaje. Kad učenici na primer koriste multimediju na času, oni postanu zainteresovaniji da učestvuju na času. Putem igrica, fejsbuka učenici nauče dosta reči i znaju ih čak unapred...dobra strana fejsbuka i igrica je što su učenici na taj način izloženi engleskom jeziku. Loša strana fejsbuka je što učenici ne razvijaju kreativnost i ne razvijaju svoje mišljenje.

Istraživač: Imajući u vidu pomenute izazove, na koji način je potrebno pristupiti ocenjivanju učenika?

Profesor 3: Pre svega, to zavisi od toga šta se ocenjuje. Kada učenici komuniciraju na času,tada ne korigujem greške, već kasnije skrenem pažnju. Potrebno je da učenici nauče da se sporazumevaju, da se predstave, da kažu nešto o sebi, da se snađu na letovanju, da pomognu strancuprilikom snalaženja... Trudim se da naglasim da je sve oko nas na engleskom jeziku. Međutim, učenici nisu sada u potpunosti svesni koliko će im engleski jezik biti potreban kasnije. Zbog toga, učenicima treba naglašavati da uče radi sticanja znanja.

Istraživač: Kako danas izgleda jezik koji predajete?

Profesor 4: Ja smatram da predajem britanski engleski jer on potiče iz Britanije, sve drugo su varijacije istog. U tekstovima iz udžbenika svuda je britanski engleski. Međutim, učenici poznaju sleng, američki jezik koji veoma retko upotrebljavaju na času jer smatram da nije primereno. Da je gramatika važna, pokazuju i zadaci na takmičenjima. Kod nas se pisanju posvećuje najmanja pažnja.

Profesor 5: Oba varijeteta, britanski i američki, su prisutni u udžbenicima, i međusobno se prihvataju.

Profesor 6: Činjenica je da sada predajemo u eri globalizacije. Na primer, ranije je akcenat bio na gramatici a sada je na međusobnom razumevanju. Što se gramatike tiče, ona ipak treba da bude osnova. Profesori treba sa merom da insistiraju na znanju gramatike. Ukoliko se čitava nastava zasniva na gramatici, učenici ne žele da komuniciraju.

Istraživač: Kakav je odnos engleskog jezika i kulture?

Profesor 6: Jezik u kultura su dva povezana pojma. Potrebno je poznavati običaje jezika koji se izučava. Dok sam ja studirala engleski jezik i književnost, izučavala sam britanski engleski a ne američki. Što se američke kulture tiče, jedino smo izučavali američku književnost. Što se tiče razlika u britanskom i američkom varijetetu, nismo im posvećivali toliko pažnje osim u pisanju reči. Engleski je izvorno britanski. Činjenica što je globalno rasprostranjen je opet političko pitanje.

Profesor 4: Što se odnosa jezika i kulture tiče, potrebno je pravilno balansirati znanja o našoj i drugim kulturama. ..Sama nastava zavisi od nastavnika.

Profesor 5: Povremeno pohađam seminare sa britanskim predavačima jer želim da čujem malo izvorni jezik kad već ne mogu da idem u Englesku. Važno mi je da se vežba komunikacija da bi se održavao visok nivo učenja jezika. U nastavi, ne insistiram na britanskoj odnosno američkoj varijanti jezika. To nije toliko važno sve dok razumevanje nije ugroženo. Dok učenici govore na časovima, njih ne ispravljam. Tek kad završe govor, greške mogu da se ispravljaju. Učenici više vole američki govor jer ga čuju više putem filmova, fejsbuka i ostalo.

Istraživač: Kao kolega nastavnik engleskog, da li imate neka dodatna pitanja za mene ili da li smatrate da je potrebno postaviti još neka dodatna pitanja?

Profesor 5: Smatram da je pitanje odnosa globalizacije i izučavanja engleskog svakako veoma značajno. Međutim, nisam sigurna da li je i na koje načine uopšte moguće primeniti koncept ELF-a u nastavi engleskog.

BIOGRAFIJA

Vladimira Duka rođena je 09. maja 1979. godine u Našicama, Hrvatska. Osnovno i srednjoškolsko obrazovanje stekla je u Kruševcu. Od 1998.do 2003. studirala je na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Grupa za engleski jezik i književnost. Petog februara 2003. diplomirala je sa prosečnom ocenom 8.00.

U periodu od 2003.do 2009. bila je angažovana kao nastavnik i prevodilac za engleski jezik u Građevinsko-tehničkoj školi i na Vojnoj akademiji u Beogradu. U periodu od 2009. do 2011.godine studirala je na Univerzitetu Zapadna Virđžinija (West Virginia University) u Sjedinjenim Američkim Državama na dvogodišnjim master studijama iz oblasti književnosti i nauke o jeziku. Nakon što je 15.maja 2011. godine odbranila magistarski rad na Katedri za engleski jezik, stekla je titulu magistra. Tokom studija u SAD, bila je anglašovana i kao predavač na predmetu Akademsko pisanje na istom univerzitetu. Takođe, u istom periodu, bila je učesnik dve akademske konferencije gde je izlagala svoje radove iz oblasti učenja engleskog jezika.

Oblasti autorkinog interesovanja su: sociolingvistika, primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog, jezička politika i planiranje, i studije kulture. Takođe, Istraživač je veoma aktivna i u pogledu naučno-istraživačkog rada. Sve predviđene ispitne obaveze na doktorskim studijama Istraživač je završila u roku (sa prosečnom ocenom 9,88). Aktivno se bavi istraživačkim radom o čemu svedoče naučni i stručni radovi iz oblasti primenjene lingvistike i sociolingvistike u časopisima.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Владимира Лука

број уписа 11036/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Утицај енглеског језика као lingua franca на
НАСТАВУ језика у средњим школама у Србији.“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 02.2015.

Лука Владимира

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Владимира Лука

Број уписа 11036 / Д

Студијски програм Примењена лингвистика

Наслов рада „Утицај енглеског језика као Lingua franca на наставу језика у средњим школама у Србији.“

Ментор Проф. др Јелена Филиповић

Потписани Лука Владимир

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 19.2.2015.

Лука Владимир

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Утицај енглеског језика као lingua franca на наставу језика у средњим школама у Србији.“

која је моје ауторско дело.

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

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

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

Потпис докторанда

У Београду, 19. 2. 2015.

Ђуна Владислава