

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Дуња М. Живановић

Интеркултурална и језичка компетенција
учесника програма
међународне размене ученика

докторска дисертација

Београд, 2015.

BELGRADE UNIVERSITY
FACULTY OF PHILOLOGY

Dunja M. Živanović

Intercultural and Linguistic Competence
of International Student Mobility
Programme Participants

doctoral dissertation

Belgrade, 2015

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор:

др Биљана Ђорић Француски, ванредни професор, ментор,
ужа научна област Англистика, Катедра за англистику, Филолошки факултет,
Универзитет у Београду, изабрана у звање 15.05.2012.

Чланови комисије:

др Љиљана Марковић, редовни професор, члан Комисије,
Катедра за Оријенталистику, Филолошки факултет, Универзитет у Београду,
изабрана у звање 15.07.2009.

др Јулијана Вучо, редовни професор, члан Комисије,
Катедра за Италијанистику, Филолошки факултет, Универзитет у Београду,
изабрана у звање 14.07.2010.

др Петар Јевремовић, ванредни професор, спољни члан Комисије,
ужа научна област Општа психологија, Одељење за психологију, Филозофски
факултет, Универзитет у Београду, изабран у звање 28.04.2015.

др Тања Цветковић, доцент, спољни члан Комисије,
ужа научна област Англистика, Центар за стране језике, Филозофски
факултет, Универзитет у Нишу, изабрана у звање 2.12.2008., последњи
избор 19.11.2013.

Датум одбране:

ИЗЈАВА ЗАХВАЛНОСТИ

Ова докторска дисертација не би могла бити написана без велике помоћи и подршке неколико научника и организација. Најпре желим да изразим велику захвалност својој менторки, проф. др Биљани Ђорић Француски, и члану комисије проф. др Јулијани Вучо, које су на самом почетку својим коментарима пружиле подршку и показале интересовање за истраживачку идеју и допринеле формулацији теме дисертације, а у каснијим фазама израде својим сугестијама помогле да се разреше недоумице како у методологији и садржају, тако и у форми дисертације.

Подршка за израду дисертације стигла је и од међународне организације за размену ученика средњих школа AFS Intercultural Programs и њиховог огранка у Србији, организације Интеркултура, који су ми дали приступ својим ресурсима и искуствима из вишедеценијске праксе програма међународне размене ученика. Посебну захвалност дугујем самим ученицима из Србије који су учествовали у програму међународне размене и који су пристали да буду субјекти у овом истраживању, а без чије сарадње истраживање не би било могуће. Заправо, ученици на размени са којима сам радила од 2008. и њихова искуства су ме и инспирисали да се позабавим овом облашћу и истражим је на систематичан начин.

Подршку у истраживању пружила ми је и институција *Intercultural Development Inventory / IDI LLC* која ми је омогућила приступ обуци за коришћење инструмента *Intercultural Development Inventory* и одобрила коришћење инструмента у изради дисертације по повлашћеним условима за младе истраживаче.

Коначно, велику захвалност за подршку током докторских студија дугујем Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, које ми је на основу изванредних академских постигнућа одобрило стипендију за време трајања докторских студија 2012–2016. године. У том периоду сам као стипендиста била ангажована на пројекту 178018 *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир*, под руководством проф. др Драгана Бошковића. Министарство је такође суфинансирало трошкове пријаве и одбране ове дисертације, због чега осећам посебну обавезу да на што бољи начин оправдам указано поверење.

Интеркултурална и језичка компетенција учесника програма међународне размене ученика

Резиме

Предмет истраживања овог рада су интеркултурална и језичка компетенција учесника програма међународне мобилности ученика средњих школа. Истраживање интеркултуралне компетенције засновано је на конструктивистичком приступу и развојном моделу интеркултуралне осетљивости. Испитују се интеркултуралне оријентације ученика по повратку са програма размене и да ли на том плану долази до промена због прилике да о свом интеркултуралном искуству промисле са извесне временске дистанце. Такође се на основу перспективе ученика с временске дистанце, по повратку с програма размене, испитује и њихово искуство учења страног језика. Субјекти у истраживању су српски средњошколци који су једну школску годину провели у иностранству као ученици на размени. Материјал за анализу добијен је помоћу инструмента Intercultural Development Inventory за утврђивање интеркултуралне оријентације и интервјуа који су с испитаницима вођени на тему учења страног језика. Резултати сугеришу да постоје знатне индивидуалне разлике међу ученицима када је реч о интеркултуралним оријентацијама, као и да и у периоду од шест месеци по повратку са размене долази до промена у оријентацијама. То показује да се интеркултурално учење у вези с програмом мобилности не завршава самим повратком из иностранства. Анализа искуства учења страног језика ученика на размени даје информације о улози страног језика у мотивацији за учешће у програму, временском периоду потребном да се савлада језик земље домаћина, улози наставе језика и околностима у којима ученици сматрају да су највише напредовали у учењу. На основу добијених резултата извучене су импликације за праксу образовних програма међународне размене.

Кључне речи: међународна мобилност у образовању, култура, интеркултурална компетенција, учење страног језика

Шира научна област: друштвене науке

Ужа научна област: примењене студије културе, примењена лингвистика

Intercultural and Linguistic Competence
of International Student Mobility Programme Participants

Abstract

This dissertation explores intercultural and linguistic competence of participants of international high school student mobility programmes. The part of research dealing with intercultural competence is based on the constructivist approach and the developmental model of intercultural sensitivity. Exchange students' intercultural orientations are investigated after students' return from their exchange programme in order to establish what these orientations are and whether there are changes in these orientations in the period following the return home, after students have an opportunity to reflect upon their intercultural experience from a time distance. In addition, students' experience of foreign language learning during exchange is also investigated on the basis of their perspective from a certain time distance. Subjects in the research are Serbian high school students who spent an academic year abroad. Data for the analysis of intercultural competence are obtained by means of Intercultural Development Inventory instrument, while material for the analysis of the development of linguistic competence is obtained through interviews. Results indicate significant individual differences in intercultural orientations of students, and they show that there are changes in students' intercultural orientations in the period of re-entry, six months following their year abroad. This suggests that the process of intercultural learning related to student mobility does not finish the moment participants return home. The analysis of the process of language learning provides information on the role of foreign language in motivation to participate in international student exchange, the timeframe necessary for mastering the language of the host country, circumstances in which students consider they made most progress in learning. The findings are translated into implications for practice of international student exchange programmes.

Key words: International Mobility in Education, Culture, Intercultural Competence, Foreign Language Learning

Scientific field: Social Sciences and Humanities

Specific scientific field: Applied Culture Studies, Applied Linguistics

САДРЖАЈ

1. УВОД

1.1. Предмет дисертације	1
1.2. Циљеви и хипотезе.....	2
1.3. Структура, теоријски оквир и методологија рада	4

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Зачетак и развојни пут научног интересовања за интеркултуралну компетенцију	6
2.2. Одређење појма култура	9
2.2.1. Порекло и дефиниције појма култура	9
2.2.2. Метафоричке концептуализације културе.....	14
2.2.3. Модели културе и културних вредности	16
2.2.4. Критика есенцијализма у проучавању култура	21
2.2.5. Алтернативна решења	24
2.3. Одређење интеркултуралне компетенције и сродних појмова	26
2.3.1. Интеркултурална интеракција	26
2.3.2. Интеркултурално учење и образовање	28
2.3.3. Интеркултурална компетенција и сродни појмови.....	31
2.3.3.1. Интеркултурална компетенција.....	31
2.3.3.2. Интеркултурална комуникативна компетенција	32
2.3.3.3. Интеркултурална свест и интеркултурална осетљивост.....	34
2.3.3.4. Културна интелигенција	35
2.3.3.5. Глобална компетенција	37
2.4. Модели интеркултуралне компетенције.....	38
2.4.1. Модел Мајкла Бајрама	40
2.4.2. Модел Алвина Фантинија.....	42
2.4.3. Модел Дарле Дирдорф	44
2.4.4. Модел Милтона Бенета	46

2.5. Оцењивање интеркултуралне компетенције	50
2.6. Интеркултуралност и језичко образовање	55
3. МЕЂУНАРОДНА МОБИЛНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ	
3.1. Међународна мобилност ученика у свету и у Србији.....	58
3.2. Интеркултурално учење и програми мобилности	64
3.3. Интеркултурално учење по повратку с програма међународне мобилности	78
3.4. Међународна мобилност у образовању и учење страних језика	82
4. ИСТРАЖИВАЊЕ	
4.1. Субјекти у истраживању	89
4.2. Истраживање интеркултуралне компетенције	90
4.2.1. Инструмент коришћен у истраживању: Intercultural Development Inventory	90
4.2.1.1. Форма упитника.....	95
4.2.1.2. Услови коришћења инструмента	95
4.2.1.3. Разлози због којих смо се у овом истраживању определили за IDI.....	96
4.2.2. Процедура	97
4.2.3. Резултати IDI упитника	98
4.2.4. Дискусија	103
4.3. Истраживање процеса усвајања језичких компетенција.....	106
4.3.1. Процедура	106
4.3.2. Анализа материјала по тематским целинама	107
4.3.2.1. Улога страног језика у одлуци ученика да се пријаве за програм размене	107
4.3.2.2. Учење циљног језика које је претходило размени	110
4.3.2.3. Настава страног језика у оквиру програма размене.....	112
4.3.2.4. Временски период потребан за овладавање страним језиком и служење енглеским језиком као помоћним средством	113
4.3.2.5. Страни језик у школи	116

4.3.2.6. Најбоље ситуације за учење страног језика и најзначајније особе у томе	117
4.3.2.7. Технике у учењу страног језика	121
4.3.2.8. Најлакши и најтежи аспекти страног језика	122
4.3.2.9. Утицај усвајања језика на друге аспекте програма размене.....	123
4.3.2.10. Евалуација сопственог искуства учења страног језика на програму размене	124
4.3.2.11. Резиме налаза	126
5. ЗАКЉУЧАК.....	129
5.1. Ограничења и сугестије за даље истраживање	133
ЛИТЕРАТУРА.....	137
ПРИЛОЗИ	151
БИОГРАФИЈА АУТОРА	154
ИЗЈАВЕ О АУТОРСТВУ	155

1. УВОД

1.1. Предмет дисертације

Број учесника програма међународне мобилности у образовању, као и број институција које омогућују младима да у другој земљи проведу одређени временски период током свог образовања последњих деценија је забележио значајан пораст у свету. Програми међународне размене у образовању имају различите циљеве, у зависности од контекста, али су међу главним циљевима увек развој интеркултуралне¹ компетенције и развој језичких компетенција, поготово за дуже програме као што је програм који траје једну школску годину. Разлог томе јесте уверење да особа кроз сусрет с припадницима друге културе и живот у другачијем окружењу постаје отворенија према културолошким разликама, свесна различитих погледа на свет и спремнија за живот у свету који карактерише све већа културолошка разноликост, односно интеракција народа и култура. Исто уверење важи и за учење страних језика, при чему се сматра да се језик најбоље учи у постојбини тог језика, како у оквиру формалне наставе, тако и кроз неформалне интеракције.

Порастом броја могућности за међународну мобилност у образовању и њиховом већом доступношћу појачава се и потреба да се сазна више о процесима учења током програма међународне размене, како би се утврдили ефекти програма и фактори који утичу на њих и како би се та знања даље користила за утврђивање и унапређење квалитета образовних програма. С обзиром на то да се ови програми углавном реализују током високошколског образовања, више се зна о процесима учења и образовним исходима међународне размене студената, док је мобилност ученика средњих школа засад остала ван фокуса истраживања, поготово у деловима света у којима су програми међународне размене ученика релативно нов концепт у систему јавног образовања и у којима још увек

¹ У литератури на српском језику јављају се и термин *интеркултурни* и термин *интеркултурални*, али *Велики речник страних речи и израза* Ивана Клајна и Милана Шипке (2008) региструје искључиво другу форму (*интеркултуралан* као придев и *интеркултуралност* као именицу).

релативно мали број ученика учествује у разменама, што је случај у Србији. Иако изван број ученика из Србије сваке године учествује у годишњим програмима међународне мобилности, ова појава још увек није испитана на систематичан начин, те се слика о природи и ефектима ових програма заснива на популарним уверењима и описима циљева програма које дају организације или појединачним искуствима ученика. Ова слика врло често представља неку врсту некритичког, романтизованог наратива (Еренрајх 2006: 187; Ванде Берг 2009: 16) који није научно проверен.

Ова дисертација представља покушај да се расветле процеси учења у вези с програмима међународне мобилности ученика. Прецизније, предмет ове дисертације јесу развој интеркултуралне и језичке компетенције српских средњошколаца који су као ученици на размени једну школску годину провели у некој другој европској земљи. Ове појаве истражујемо по повратку ученика са програма размене, имајући у виду да досадашња литература пружа мало информација о процесима који се код учесника међународне размене у образовању одвијају када се заврши њихов боравак у другој средини, односно перспективама које ученици на размени када им се да прилика да се осврну на сопствена искуства интеркултуралног учења и језичког развоја, да их вербализују и дају им смисао.

1.2. Циљеви и хипотезе

Први циљ истраживања јесте стварање слике интеркултуралног развоја ученика на размени у периоду по повратку из иностранства. На тај начин утврђујемо да ли се процес интеркултуралног учења у вези с програмом мобилности завршава у тренутку повратка из иностранства или се наставља и по доласку кући. На основу прелиминарних истраживања формулисана је хипотеза да се процес развоја интеркултуралне компетенције наставља и по повратку са размене, када ученици имају прилику да се осврну на своје интеркултурално искуство и разговарају о њему, при чему долази до промена у интеркултуралним оријентацијама ученика.

Други циљ јесте описивање процеса развоја језичких компетенција током програма мобилности. Између осталог, желимо да утврдимо колико је времена потребно ученицима да савладају страни језик, у којим околностима највише науче и како доживљавају наставу страног језика током програма размене. И овај процес истражујемо из перспективе самих ученика, и то с временске дистанце, по повратку са размене.

Трећи циљ је да утврдимо постоје ли опште тенденције у овим развојним процесима, тј. постоје ли закључци који се могу применити на све учеснике програма међународне размене ученика или има значајних индивидуалних разлика. Хипотеза је да без обзира на то што литература о програмима размене често нуди генерализовану представу о програмима мобилности, та представа није применљива на све ученике с обзиром на знатне разлике које постоје међу њима у погледу почетне позиције, околности, искуства на програму размене и труда уложеног у процес учења.

Четврти циљ је да на основу резултата истраживања извучемо импликације за праксу, односно образовне институције које се баве међународним програмима мобилности у образовању. Треба истаћи да циљ није да на основу налаза дамо суд о квалитету или ефектима конкретног програма мобилности у ком су учествовали субјекти у овом истраживању или програма мобилности уопште, поготово имајући у виду да тај програм обухвата и друге аспекте, поред оних којима се бавимо у овој дисертацији, какви су академски и лични развој. Фокус истраживања, а тиме и применљивост резултата, ограничени су искључиво на интеркултуралну и језичку компетенцију ученика на програму међународне размене.

Пети циљ нам је допринос литератури на српском језику тако што ћемо систематизовати постојећа теоријска и практична знања из области развоја интеркултуралне и језичке компетенције у контексту међународне мобилности у образовању. С обзиром на то да је дисертација писана на српском, њен допринос представља и превод великог броја термина из области интеркултуралности, као и одабраних цитата који досад нису коришћени у научној и стручној литератури на нашем језику.

1.3. Структура, теоријски оквир и методологија рада

Рад се састоји од четири целине, при чему у првом делу постављамо теоријски оквир за истраживање. На почетку дајемо кратак преглед развоја научног интересовања за интеркултуралност као појаву, главних теоријских парадигми и појмова из ове области, при чему посебну пажњу посвећујемо дефинисању културе као основног појма, узимајући у обзир његову комплексност и мноштво приступа истраживању културолошких појава који потичу од различитих схватања културе која им стоје у основи. После тога излажемо релевантне концепције интеркултуралне компетенције и видове њеног оцењивања, усвајајући отворену дефиницију културе (Барет и др. 2013, Холидеј 1999; 2011), као и развојну концепцију интеркултуралне компетенције (Бенет 1998, Хамер 2012) за теоријски оквир истраживања.

Други део започиње пресеком стања међународне мобилности у образовању у свету и у Србији, иза чега следи преглед постојеће литературе о развоју интеркултуралне и језичке компетенције у контексту програма мобилности.

Трећи део рада посвећен је истраживању. Започињемо га описом узорка испитаника с којима је спроведено истраживање, а који чине средњошколци из државних гимназија у Србији који су школске 2013/2014. били ученици на размени. Потом излажемо и анализирамо резултате истраживања интеркултуралне компетенције користећи конструктивистички приступ (Бенет 1998). За утврђивање интеркултуралних оријентација ученика користимо Intercultural Development Inventory (Хамер 2003, 2011, 2012) настао на основу Развојног модела интеркултуралне компетенције (Бенет 1998), чији детаљан опис дајемо пре него што представимо резултате. Други део овог поглавља посвећен је истраживању процеса учења страног језика током програма размене. Са сваким учеником понаособ обављен је интервју, чиме је добијен материјал који је транскрибован и потом анализиран по тематским областима. Главне тематске области јесу: улога учења страног језика у одлуци о учешћу у програму размене,

временски период потребан за савладавање страног језика, околности у којима ученици сматрају да су највише научили, утицај процеса учења страног језика на неке друге аспекте програма размене, као и начин на који ученици оцењују сопствено искуство учења страног језика.

Четвртим делом сумирамо налазе и закључујемо дисертацију, изводећи импликације за праксу, истичући ограничења спроведеног истраживања и сугеришући правац за даље истраживање.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Зачетак и развојни пут научног интересовања за интеркултуралну компетенцију

Академско интересовање за интеркултуралну компетенцију почело је да се развија после Другог светског рата у САД, које су се отвориле према свету и у којима се јавила израженија потреба да се разумеју други народи и културе. Рана истраживања била су заснована на проучавању искустава људи који су радили у другим земљама, и наилазили на препреке у комуникацији и раду (Синикроуп и др. 2007: 1). Антрополози, психолози и лингвисти понудили су педесетих година прве појмове који објашњавају појаве у овој области. Најзначајнији допринос у овим раним годинама дали су антрополози Калерво Оберг (Oberg), који је увео појам културног шока, и Едвард Т. Хол (E. T. Hall), који се бавио културолошким разликама у контексту комуникације и односа према простору и времену. Е. Т. Хол први је употребио термин „интеркултурална комуникација“ и данас се сматра оснивачем овог поља истраживања (Бенет 2010: 422; Мартин и др. 2012: 19). Он је истовремено и први творац програма систематске обуке за интеркултурална искуства јер је дошао до закључка да није довољно да људи који се припремају за рад у иностранству само науче језик и имају информације о земљи у коју иду, као и да су онима који пролазе кроз таква искуства недостајале анализа тог искуства и вештине које би им помогле да разумеју нове ситуације и да на њих реагују на одговарајући начин. Ти рани напори да се објасне појаве у вези с интеркултуралним сусретима били су интердисциплинарни јер ниједна дисциплина (лингвистика, антропологија, психологија) сама по себи није могла да истражи, објасни и предвиди природу интеркултуралних сусрета, као ни да припреми људе за те сусрете (Мартин и др. 2012: 19).

До систематизације овог поља долази тек седамдесетих и осамдесетих година, када почиње да се јавља и појам интеркултурална компетенција (Шпицберг и Шенон 2009: 9). У овом периоду интензивно се објављује теоријска

литература, научни радови, посебна издања научних часописа, приручници за интеркултурално учење, итд. (Бхавук и Брислин 2000: 169). Оквири истраживања интеркултуралне компетенције проширили су се и укључили међународну мобилност у образовању, пословање у међународном окружењу, обуке на тему културолошких разлика, живот у иностранству, као и акултурацију имиграната (Синикроуп и др. 2007: 1).

Седамдесетих и осамдесетих година долази до разлика у развојним путевима проучавања интеркултуралности у САД, с једне, и Европи, са друге стране (Мартин и др. 2012: 22), али ће се касније поново ујединити у новој преовлађујућој парадигми. Мартин и др. (ibid.) препознају да постоје најмање четири плана на којима се јављају значајне разлике у две академске средине: 1) мотивација за истраживања у области интеркултуралне комуникације; 2) фокус истраживања; 3) дисциплинарне основе и 4) истраживачка парадигма. Истраживања у овој области у Европи углавном су подстакнута друштвеним и политичким изазовима проистеклим из великих миграција становништва, вишејезичности и потреба да се постигне друштвена кохезија у Европи. За разлику од САД, где је интеркултуралност добила своје место у оквиру студија комуникације, при чему су, на пример, невербални аспекти комуникације и разлике у тој сфери завређивали велику пажњу, у Европи је то најпре био случај у оквиру лингвистике, примењене лингвистике и наставе страних језика. Развој интеркултуралне компетенције сматра се неопходним сегментом језичког образовања, а овакав приступ уочљив је у свим издањима Савета Европе који се тичу језичког образовања, укључујући и Заједнички европски оквир за језике. Коначно, могуће је уочити и разлике у парадигмама које преовлађују у истраживањима. У САД је дуго доминирала функционалистичка или позитивистичка парадигма и тај утицај се осећа и даље (Мартин 2012: 22). У овој парадигми култура се сматра стабилном, емпиријски проверљивом појавом коју дефинишу њени припадници, обично на националном нивоу, што омогућује истраживање узрочно-последичних веза између културе и других појава, какво је комуникативно понашање. Иако и у Европи постоји традиција оваквог приступа проучавању културних разлика (пример је утицајна Хофстедова студија), међу проучаваоцима који долазе из области примењене лингвистике доминира

интерпретативна парадигма која културу третира као процес и праксу, а не као априори дефинисан, реификован ентитет, те су етнографска истраживања имала највећи значај (id. 23). Ове две одвојене парадигматске стазе поново су се ујединиле, али овога пута у критичкој парадигми која традиционалним приступима замера то што подстичу стереотипе и хомогенизују културе (id. 27). Критички приступи проблематизују културу и културну различитост, смештајући их у контекст политичког утицаја и друштвених категорија као што су раса, род, религија, етничка припадност, дијаспора и сл. Неки од примера за критичку парадигму су редефинисање појма културе као отворенијег и не нужно сведеног на националне оквире, као и проблематизовање појма изворног говорника у настави језика и његова замена интеркултуралним говорником, о чему ће бити речи у овом раду.

Данас је могуће препознати неколико доминантних поља у оквиру којих се проучавају интеркултуралне интеракције и примењују знања о природи тих интеракција, а то су:

- 1) настава страних језика;
- 2) међународна мобилност у образовању;
- 3) пословање у међународном окружењу;
- 4) миграција становништва и промена етничког састава заједница, поготово у Западној Европи и Северној Америци;
- 5) превазилажење међуетничких тензија, које се често сматрају међукултурним проблемима.

Ова поља интересовања и различити контексти намећу различите циљеве проучавања и појмовне оквире. У овом раду, у фокусу је међународна мобилност у образовању, те је у складу с тим начињен и одабир литературе и појмовни оквир за истраживање, који би нужно били другачији када би се проучавала интеркултурална интеракција у неком другом контексту и у неке друге сврхе.

2.2. Одређење појма *култура*

2.2.1. Порекло и дефиниције појма *култура*

Реч *култура* је латинског порекла (*cultura*) и првобитно се односила на гајење биљака и животиња. Ово значење речи и дан-данас је присутно у многим европским језицима (нпр. у српском *пољопривредне културе* или енглеском *agriculture*). У раном 16. веку метафоричким преносом реч је почела да се односи на образовања људи, а у 18. веку термин *култура* почео је да означава духовни и интелектуални развој човека, укључујући и оно што произлази из тог развоја, као што су књижевност и уметност уопште. Од 19. века именица *култура* користи се у множини, јер са настајањем националних држава требало истаћи да различити народи имају различите културе, односно да се колективни идеали и обичаји заједница разликују (Ђорић Француски 2016: 409). Такав појам хомогених великих култура² концептуално је подржао развој европских нација (Холидеј 1999: 243).

Велики преокрет у приступу култури донео је антрополог Франц Боас (1858–1842), који се успротивио тада актуелним еволуционистичким приступима проучавању културе. Они су културу вредновали на основу цивилизацијског напретка, чијим се врхунцем сматрала западноевропска култура, спрам које су културе других заједница означаване као инфериорне, па су често коришћени као оправдање колонијалних тежњи. Као алтернативу, Боас је увео културни релативизам, становиште по ком културе не могу бити боље или лошије, више или ниже, и не могу се вредновати на основу универзалних критеријума.

Поред значења саме речи *култура*, мењала се и стварност, а тиме и контекст њеног коришћења. У чланку у ком анализира начин на који се *култура* користи у савременом јавном дискурсу, који назива *culturespeak*, Ханерц (1999: 394) примећује да је *култура* у прошлости била реч с позитивним конотацијама, док се данас врло често јавља у контекстима неслагања, па се прича о „судару култура“, „културном конфликту“ или „културном шоку“.

² Детаљније о појму великих култура види на стр. 24.

Рејмонд Вилијамс (1985: 87) установио је да је *култура* једна од две или три најкомпликованије речи у енглеском језику. Поред сложеног историјског развоја речи у европским језицима, главни разлог томе је што реч истовремено означава важне појмове у неколико различитих области и у неколико различитих и неспојивих система мисли. Вилијамс (1961: 57) је у дефинисању културе препознао три опште категорије: прво, култура је стање или процес човековог усавршавања у смислу одређених апсолутних или универзалних вредности; друго, култура је корпус интелектуалних и имагинативних дела, у ком се на различите начине оставља забележен траг о људској мисли и искуству, и треће, „социјална“ дефиниција културе, односи се на одређени начин живота, који одражава извесна значења и вредности не само у уметности и науци, већ и у институцијама и свакодневном понашању. У овој дисертацији бавимо се трећом категоријом културе по Рејмонду Вилијамсу, који је анализу културе у овом смислу описао као „разјашњење значења и вредности, имплицитних и експлицитних, у одређеном начину живота у одређеној култури“ (1961: 57).

Каснији научници који су се бавили појмовима културе, културолошких разлика и интеркултуралне комуникације, такође су правили разлику између разумевања културе као њених тековина, с једне, и начина живота заједнице са друге стране. Триандис (2002) широко дефинише културу као „део средине коју је створио човек“, а која се може поделити на материјалну и субјективну културу. Материјална култура састоји се од елемената као што су храна, одећа, куће, оруђа и сл., док субјективна култура представља карактеристичан начин на који једна заједница доживљава друштвену средину. Бенет (1998: 3) за аспекте културе који представљају духовне тековине заједнице, као што је књижевност, и институције заједнице, као што су економски, политички и језички системи, користи термин *Култура*, с великим почетним словом. Са друге стране, субјективна култура, или *култура* с малим почетним словом, односи се на научене обрасце, веровања, понашања и вредности који су заједнички једној групи људи. Хаус (2007: 8) прави исту разлику међу појмовима, с тим што први концепт назива хуманистичким, а други антрополошким, као што то чини и Ханерц (2001: 397). Е. Т. Хол (1998: 54) прави разлику између два појма културе на основу тога како су научени, односно усвојени: манифестна култура учи се из речи и бројки, док се друга, прећутна

култура, усваја несвесно, кроз процес одрастања у одређеним срединама. Е. Т. Хол притом истиче да овај други аспект већина људи на и не сматра културом (1998: 64), управо зато што им се то подразумева и не доводи се у питање. Постоје и аутори који сматрају да треба направити разлику између три аспекта културе (Барет и др. 2013): материјалног, друштвеног и субјективног. Материјалну културу чине физичке творевине које користе чланови једне културне групе (нпр. алати, одећа, храна, и сл.); друштвена култура састоји се од друштвених институција групе (нпр. језик, религија, закони и сл.), док је субјективна култура сачињена од уверења, норми, колективног сећања, ставова, вредности, дискурса и обичаја које чланови групе користе као референтни оквир за сналажење у свету (Барет и др. 2013: 5). Разлика између ове и претходних категоризација је у томе што су овде раздвојене материјалне творевине и институције, али је суштина иста. Преглед термина који се могу наћи у литератури дати су у табели 1.

С обзиром на комплексност антрополошког схватања културе, покушаја да се овај појам дефинише било је безброј. Прву темељну класификацију дефиниција културе дали су амерички антрополози Кребер и Клухон 1952. Године; они су класификовали 164 дефиниције из тадашње литературе према аспектима културе које су ставиле у први план. Препознали су следеће категорије дефиниција: 1) дескриптивне, које набрајају шта све култура укључује; 2) историјске, које наглашавају друштвено наслеђе и традицију; 3) нормативне, које нагласак стављају на правила и вредности; 4) психолошке, које истичу прилагођавање, учење и решавање проблема; 5) структуралне, које се баве обрасцима и организацијом, и 6) генетске, које културу посматрају као производ, најчешће кроз идеје и симболе. Проучивши и упоредивши различита гледишта, ови аутори су на крају овог издања понудили дефиницију која се и данас често цитира: „Култура се састоји од експлицитних и имплицитних образаца, који настају на основу понашања и служе за понашање, а који се стичу и преносе симболима, конституишући дистинктивна достигнућа група људи, укључујући и отелотворење у артефактима; суштинско језгро културе састоји се од традиционалних (тј. историјски формираних и одабраних) идеја, а посебно вредности које се за њих везују; културни с једне стране, системи могу се

сматрати производима активности, а са друге стране елементима који условљавају даље активности“ (Кребер и Клухон 1952: 181).

Иако се гледишта на културу разликују, у литератури постоји консензус око неких карактеристика културе. Е. Т. Хол (1976: 16) је препознао три такве карактеристике:

- култура није урођена, већ научена;
- различити аспекти културе међусобно су повезани и зависни;
- културу деле њени припадници, чиме се одређују границе међу различитим групама.

Данас, деценијама касније, у литератури студија културе и даље постоји овај консензус, с тим што се границе међу културним заједницама сматрају знатно проблематичнијим него раније. Тако Болтен (Гречке и Болтен 2012: 65), на пример, износи гледиште да култура нема оштре границе као категорија којој неки појединац или припада или не припада, већ се границе култура не могу прецизно одредити (енгл. *fuzzy culture*) због тога што људи могу истовремено припадати различитим колективитетима различитим интензитетом (нација, држава, организација, породица, итд.). Уз то, културе су динамичне, као и однос појединца према припадности култури, што додатно компликује одређивање културних граница (Барет и др. 2013: 5–6).

Табела 1: Аспекти културе код различитих аутора

КУЛТУРА			
стање или процес човековог усавршавања	корпус интелектуалних и имагинативних дела	начин живота, који изражава извесна значења и вредности	Вилијамс 1961
манифестна култура		прећутно усвојена култура	Е. Т. Хол 1988
Култура		култура	Бенет 1998
хуманистички концепт		антрополошки концепт	Ханерц 2001 Хаус 2007
материјална/објективна		субјективна	Триандис 2002
материјална	друштвена	субјективна	Барет и др. 2013

2.2.2. Метафоричке концептуализације културе

Поред дефиниција, у литератури студија културе издвојио се изванредан број метафора које се најчешће користе да се истакну њена својства. Појмовна метафора је појава у мишљењу и језику када се структура једног појмовног домена пресликава на структуру другог појмовног домена (Лејкоф и Џонсон 1999: 247). Наиме, метафора је „разумевање и доживљавање једне врсте ствари помоћу друге врсте ствари“ (Лејкоф и Џонсон 2003: 5), што значи да се апстрактан и комплексан појам културе разумева помоћу конкретних и познатих појмова.

У литератури се врло често среће метафора КУЛТУРА ЈЕ ЛЕДЕНИ БРЕГ, чиме се указује да видљив је мањи део културе, као врх ледене санте, док је много већи део заправо скривен испод и није очигледан. На површини се налазе аспекти културе као што су архитектура, храна, одећа, језик, уметничко стваралаштво и сл. Испод површине је много већи део, који чине веровања, ставови, друштвене норме, тј. аспекти који нису очигледни али који чине културу једне заједнице. Под утицајем Фројдове теорије идеју о културном несвесном развио је Е. Т. Хол, који је установио да „култура скрива више него што открива и оно што је необично, оно што скрива, најуспешније скрива од сопствених учесника“ (1998: 59). Тиме мисли на оне аспекте живота које припадници једне заједнице узимају здраво за готово и никада не преиспитују, а постају их свесни тек када се сусретну са другачијим обичајима и погледима на свет (1959: 30). Метафора леденог брега користи се и у контексту сусрета припадника различитих култура, да упуту на то да треба разумети који ставови и вредности стоје у основи нечијег понашања или видљивих појава културе, како би се избегао судар на том дубљем нивоу.

Другу метафору која се често среће – КУЛТУРА ЈЕ ГЛАВИЦА ЛУКА (енгл. *culture onion*) – први је употребио Хофстеде како би упуту на њену слојевитост. Површинске слојеве културе чине ритуали, хероји и симболи, који представљају културну праксу. Оне обавијају језгро, које није видљиво споља, а које се састоји од вредности (2001: 10). Лазаревић (35–37) у свом докторату упоређује како овај модел изгледа код других аутора и утврђује разлике. Спенсер Оути (Spencer-Oatey) у спољашњи слој смешта предмете и понашање, иза чега се

налазе системи и институције, а у средишту свега леже уверења, ставови и конвенције. Код Тромпенара и Хампден-Тарнера површински слој састоји се од предмета и производа, након чега следи слој норми и вредности, а у самом центру су основне претпоставке, које су имплицитне и из којих проистиче све остало. Иако постоје разлике у ономе што аутори сматрају слојевима или нивоима културе, основна идеја је иста – постоји нешто што је језгро културе и нешто што је њена спољашња манифестација.

Хофстеде је својом дефиницијом увео још једну метафору за културу: КУЛТУРА ЈЕ РАЧУНАРСКИ ПРОГРАМ (Hofstede 2001: 9). Он културу дефинише као „колективно програмирање ума по ком се припадници једне групе или категорије разликују од других“ (2001: 9) и објашњава да људи имају неку врсту „умног софтвера“ (2001: 2) који усмерава њихово понашање, с којим се не рађају већ их програмира друштвена средина у којој живе.

Бенет упозорава на недостатке популарних метафора за културу јер се дешава да наводе на криви траг. Метафора леденог брега, конкретно, наводи на помисао да је култура статична, с јасним границама, као и да је потенцијално опасна, што не одговара реалности (2013: 18). Уместо тога, Бенет предлаже метафору реке која има устаљен ток, али и неку динамику и моћ да постепено мења облик (id. 19). Треба, међутим, имати на уму да не постоји метафора за културу помоћу које би овај феномен био потпуно обухваћен и кој би указивала на све његове аспекте. Лејкоф и Џонсон (2003: 10), творци теорије појмовне метафоре, истичу да једно од основних својстава метафоре као механизма мишљења јесте наглашавање и скривање (енгл. *highlighting and hiding*) или једностраност (Кликовац 2004: 15). То значи да се метафоричким пресликавањем осветљавају поједина својства неке појаве, док њена друга својства остају у сенци. Стога је неопходно културу доживљавати помоћу различитих метафора, не очекујући да постоји једна која је метафора за културу генерално најприкладнија, већ их треба бирати у складу са ситуацијом, односно публиком и циљевима.

2.2.3. Модели културе и културних вредности

Неки истраживачи покушали су да утврде начин на који би се могле упоредити културе различитих заједница и објаснити културолошке разлике. Закључак је да постоје универзални проблеми с којима се суочавају сва друштва и да свако друштво развија сопствени доминантан начин да се носи с тим изазовима (Хофстеде 2001: 1; Тромпенар и Хампден-Тарнер 1997: 6). Ти начини решавања проблема које друштво усвоји као доминантне заправо су вредносне оријентације које постају део система претпоставки и на њима почива свакодневно функционисање, односно понашање чланова заједнице. Сами чланови заједнице обично нису ни свесни постојања ових принципа, већ их сматрају природним и једино могућим (Тромпенар и Хампден-Тарнер 1997: 23).

Један од најцитиранијих аутора у области истраживања културолошких разлика јесте холандски научник Хофстеде (2001: 9). На основу истраживања вредности међу запосленима IBM корпорације у 72 земље широм света, које је спроведеног седамдесетих година, Хофстеде је дошао до закључка да постоје одређене димензије културних вредности на основу којих се културе различитих заједница могу поредити. Дефиницију вредности преузео је од Клукхона, те за њега вредност представља „концепцију, експлицитну или имплицитну, дистинктивну за појединца или карактеристичну за групу, онога што је пожељно, а што утиче на одабир расположивих начина, средстава и циљева активности“ (2001: 5).

Првобитни модел од четири универзалне димензије ревидиран је, па последња верзија садржи шест димензија културних вредности.

1) Индивидуализам – колективизам

У друштвима у којима доминира индивидуализам високо се вреднује независност појединца од институција и организација, а кључним фактором успеха сматрају се личне способности. Супротна вредносна оријентација јесте колективизам, који подразумева да су „људи од рођења интегрисани у јаке, кохезивне групе, које их штите у замену за безусловну лојалност“ (2001: 225).

2) Удаљеност од извора моћи

Хофстеде ову димензију дефинише као „степен у ком мање моћни чланови институција и организација у једној земљи очекују и прихватају неједнаку распоређеност моћи” (2001: 98). У друштвима с израженом дистанцом моћи сматра се да појединци нису и не могу бити једнаки и имати иста права.

3) Избегавање неизвесности

Ова димензија представља „степен у ком се чланови једне културе осећају угроженим пред несигурним и новим ситуацијама” (2001: 161). Наиме, односи се на то колико људи имају изражену потребу за јасном структуром или су спремнији да прихвате вишесмислене и неизвесне ситуације.

4) Мушке карактеристике – женске карактеристике

У друштвима с израженим мушким вредностима, родне улоге су подељене на следећи начин: од мушкараца се очекују снага и способност за остваривање материјалних циљева, док жене треба да буду нежне, скромне и пажљиве. У друштвима с израженим женским вредностима не постоји овако јасна подела родних улога. И од мушкараца и од жена се очекује да буду „скромни и пажљиви и да се баве квалитетом живота” (2001: 279).

5) Краткорочна – дугорочна оријентација

За краткорочну временску оријентацију карактеристично је да се вреднују особине у вези с прошлошћу и садашњошћу, као што су поштовање традиције, чување достојанства и испуњавање друштвених обавеза, док дугорочна оријентација ставља нагласак на истрајност и штедљивост, које су усмерене на награде које ће доћи у будућности (2001: 359).

6) Препуштање задовољствима – уздржавање

У неким друштвима се подржава релативно слободно задовољавање потреба појединца и његово уживање. У друштвима на супротном полу постоје строге друштвене норме које то ограничавају (2011: 15).

Културолошке разлике су по сличном принципу истраживали и Тромпенар и Хампден-Тарнер, који културу схватају као „начин на који људи решавају проблеме” (1997: 6). Препознавши универзалне проблеме са којима с свако друштво суочава на свој начин, ови аутори дошли су до закључка да ти проблеми и начини решавања дају седам димензија културних вредности.

1) Индивидуализам – комунитаријанизам

Ова димензија односи се на то да ли људи себе доживљавају пре као независне појединце или свој идентитет дефинишу на основу припадности групама.

2) Универзализам – партикуларизам

Универзализам карактерише уверење да треба увек применити оно што је несумњиво добро и исправно без обзира на околности, док партикуларизам предност у расуђивању даје околностима и односима међу учесницима у друштвеној ситуацији.

3) Афективност – неутралност

У неким друштвима прихватљиво је отворено изражавати емоције, док се у неким другим од људи очекују да буду уздржанији.

4) Специфичност – дифузност

Људи могу бити повезани у јасно одређеним животним сферама и на одређеним нивоима личности, али је могуће и да су ти односи дифузни. У друштвима која гравитирају према другом полу, на пример, мање је јасна граница између приватног и пословног живота.

5) Постигнуће – приписивање

Ова димензија односи се на то да ли се човеку статус приписује рођењем, сродством, годинама, родном припадношћу, школском дипломом, личним везама и сл., или пак зависи од његових личних постигнућа.

6) Синхроност – секвенцијалност

У неким културама време се доживљава као линија на којој се догађаји одвијају по етапама, у низу, док је у неким другим културама време дифузније, и догађаји се одвијају паралелно.

7) Унутрашња контрола – спољна контрола

У неким културама влада уверење да појединац има моћ да управља околином, док у неким другим човек себе сматра делом природе и има задатак да се прилагоди њеним законима и силама.

Трећи модел културних вредности, осмишљен по истом принципу, налазимо код Шварца (2008, 2009), који је дошао до закључка да су националне културе упоредиве на основу три континуума културних вредности (2008: 7–8).

1) Аутономија – конзервативизам

У културама оријентисаним према аутономији појединац је слободан да „гаји и изражава личне склоности, осећања, идеје и способности, као и да тражи смисао у својој јединствености” (2008: 7). Шварц говори о две врсте аутономије – интелектуалној и афективној. Са друге стране, конзервативизам подразумева нагласак на одржавању постојеће структуре и избегавање активности које би угрозиле устаљени поредак. Стога се вреднују традиција, сигурност, послушност и мудрост.

2) Егалитаризам – хијерархија

Када је у друштву изражен егалитаризам, људи себе сматрају једнакима. Са друге стране, хијерархија значи да структуру додељених улога, која дефинише одговорно понашање и у којој ауторитет игра важну улогу.

3) Овладавање – хармонија

Ова димензија односи се на начин на који друштво регулише однос према природним и људским ресурсима. С једне стране, могуће је вредновати амбиције појединаца да мењају средину и њом управљају, док је друга могућност уклопити се у свет онакав какав јесте и постићи хармонију с њим.

Треба истаћи да ни у једном од ових модела димензије културе не треба схватити као две категорије којима културе могу припадати или не припадати, већ као два екстрема којима једна култура може да гравитира мање или више. Дакле, погрешно би било категоризовати националне културе по принципу „или-или“. Аутори су истраживањима утврдили скорове националних култура на овим скалама и приказали како оне стоје међусобно ако се упореде њихове вредности. Примера ради, српска култура је ближа полу колективизма у односу на британску културу, али је степен колективизма мањи него што је то случај с тајландском или перуанском културом (2001: 215). Дакле, националне културе посматрају се једна у односу на другу и само тако ови модели имају смисла.

Наведени модели културних вредности наишли су и на много критике (на пример, Мек Свини 2002), које између осталог постављају питање колико је оправдано националну културу третирати као хомогену јединицу. Критичари упозоравају на опасност да би ови модели могли да подстакну појединце да понашање других посматрају на превише поједностављен начин, кроз призму вредносних оријентација њихових националних култура. То значи да се нечије понашање тумачи као последица његове националности, што је погрешно и подстиче предрасуде. Проблем са моделима културних вредности какав је Хофстедеов јесте и у томе што се не интерпретирају као конструкти, што они јесу и што је и сам Хофстеде нагласио (2001: 2), већ се често погрешно сматрају чињеницама (Холидеј 2001: 146).

Наведени модели су, упркос критикама, врло брзо стекли велику популарност у литератури, коју су у великој мери задржали и данас, јер су понудили једноставан, интуитивно привлачан оквир за објашњавање културолошких разлика у форми која је разумљива не само истраживачима културе, већ и људима ван струке. Наведени модели много су коришћени и у пословном свету, у ком су у ери глобализације и мултинационалних компанија културолошке разлике један од свакодневних изазова, а разумевање понашања припадника других заједница начин да се предупреду или реше проблеми у комуникацији и пословању. Такође имају значајно место у многим уџбеницима и

академским курсевима о интеркултуралности, као и у сфери неформалног образовања, какав је међународни омладински рад.³

2.2.4. Критика есенцијализма у проучавању култура

Аналізу и критику начина на који се појам културе користи у научном и популарном дискурсу налазимо код Холидеја, који своје становиште назива *критичким космополитанизмом*. Ово становиште заснива се на препознавању идеолошких сила које чине основу категорија културе (као што су индивидуализам и колективизам, који су поделили свет на запад и не-запад), смештајући културу у арену глобалне политике (Холидеј 2011: 13).

У литератури се често срећу описи припадника различитих култура и упутства како с њима комуницирати, што је у великој мери есенцијалистичко и редуктивно (Холидеј 2004: 2–3). Под есенцијализмом Холидеј подразумева претпоставку да у одређеној култури постоје универзална суштина, хомогеност и јединство, што је заблуда јер културе нису хомогене јединице. Са друге стране, редуктивно је то што се културолошко понашање своди само на једноставан узрочни фактор. Есенцијализам, дакле, реификује културе – оне постају предмети, места, физички ентитети у којима људи живе (id. 24). Есенцијализам је лак одговор, популаран и згодан за коришћење, поготово на тржишту образовања у области менаџмента и учења страних језика, где људи трагају за једноставним упутствима како комуницирати с људима другачијег порекла.⁴ Ова тенденција може се приметити у студијама интеркултуралне комуникације у којима се комуникацијски догађаји анализирају с аспекта културолошких разлика учесника. У тим анализама често се занемарују индивидуални и ситуациони фактори, а учесници се сматрају представницима својих култура, чиме донекле губе индивидуални идентитет и претварају се у стереотипизирану представу (в. Саранги 1994: 411). Ову појаву, када се карактеристике културе, које нису стварне већ замишљене, користе да се одреди особа, Холидеј назива *културизам*, који је

³ Види издање Савета Европе *T-кит 4 Интеркултурно учење* (Гилерт и др. 2005).

⁴ С тим у вези види Ханерцову критику „индустрије превенције културног шока“ (Ханерц 2001: 396).

на неки начин сличан расизму или сексизму (2004: 24). Карактеристике есенцијалистичког и неесенцијалистичког виђења културе дате су у табели 2.

У савременом дискурсу културних студија Холидеј (2001: 7) препознаје још једну тенденцију, коју назива *неоесенцијализмом*. Већина савремених студија интеркултуралне комуникације одбацује есенцијализам и прекомерне генерализације, имајући у виду културолошку разноликост. Међутим, неки кључни елементи есенцијализма су задржани – иако не остају на нивоу националних категорија, имајући у виду комплексност култура, радови се често враћају на традиционалну, есенцијалистичку употребу националних култура као основних јединица, које користе или хофстедеовске категорије разлика или неке друге, њима сличне. Холидеј тврди да „преокупација националном културом потиче од *методолошког национализма* који доминира у друштвеним наукама и који је створио превише поједностављен утисак о начину на који је свет организован“ (2001: 11). Парадоксално је то што „док нам говоре да је култура апстракција, све што чујемо у академском или популарном говору сугерише да културе, било велике или мале, јесу конкретне реалности“ (Холидеј 1999: 254).

Табела 2. Есенцијалистичко и неесенцијалистичко виђење културе.

Преузето из: Holliday, A. (2001). *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE, стр. 5.

Есенцијалистичко виђење културе	Неесенцијалистичко виђење културе
<ul style="list-style-type: none"> • физичко место на коме су једнако распоређене особине и припадност • у вези са земљом и језиком • стоји у хијерархијском односу с већим континенталним, верским, етничким или расним културама, а истовремено и мањим супкултурама • међусобно искључива с другим националним културама; људи једне културе суштински су различити од људи друге 	<ul style="list-style-type: none"> • друштвена сила која је видљива тамо где је значајна • комплексна, са карактеристикама које је тешко одредити • може бити у вези са групом било које величине и на било који временски период. Може је карактерисати дискурс, подједнако као и језик • може да тече, да се мења, меша са другима, преклапа и прожима, без обзира на националне границе, и нема оштре границе (енгл. <i>blurred</i>)
<p>Примери шта људи говоре</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Посетио сам три културе док сам био на годишњем одмору – Шпанију, Тунис и Мароко.“ • „Људи из Египта не умеју да... када стигну у француску културу.“ 	<p>Примери шта људи говоре</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Постоји нешто културолошки различито у свакој земљи коју сам посетио.“

2.2.5. Алтернативна решења

Холидеј (1999: 238) примећује да људи под појмом „култура“ обично најпре помисле на велике ентитете, као што су британска или европска култура. Тај појам се користи и када се говори о мањим ентитетима, као што су организација или породица, а често се чује и да су те мале културе заправо поткултуре у оквиру великих култура (на пример Триандис 2002). Међутим, ово изједначавање није сасвим исправно и треба направити разлику између поткултура и *малих култура*. Поткултуре или супкултуре су у идеолошкој тензији са доминантним културним обрасцима (Холидеј 1999: 238). С друге стране, мале културе нису нужно субординиране великој култури, већ се могу простирати и преко граница великих култура. На пример, таква је мала култура образовања у међународном контексту, која није део ниједне појединачне националне културе, већ је култура за себе која прелази националне границе. Холидеј (id. 240) истиче да се његов концепт мале културе разликује од концепта „треће културе“ који заступа Крамш (2001), а који према тој ауторки настаје у пресеку две велике, обично националне културе, када појединци имају интеркултурално искуство. Холидеј тврди да се концепт мале културе односи на кохезивно понашање било које друштвене групе и приликом истраживања то понашање треба посматрати као процес. По томе се појам малих култура разликује од појма великих култура, који је есенцијалистички, културистички, прескриптиван и нормативан (Холидеј 1999: 241).

Сличан концепт културе, који избегава да је есенцијализује и сведе на националне оквире, проналазимо и код Барета, Бајрама и њихових сарадника (Барет и др. 2013). Они културу посматрају као скуп ресурса доступан читавој групи, али сваки појединачни члан заједнице користи само део тих ресурса. Ако се овако дефинише, културу могу имати групе различите величине – нација, етничка група, радна организација, сексуална оријентација, породица, и сл. Тако појединац може истовремено имати дистинктивна обележја различитих културних група. Такође, у оквиру група постоје разлике у ставовима шта су обележја која чине некога припадником групе и ко се сматра чланом, а ко се не сматра. Коначно, културе нису статичне већ се мењају, као и однос појединца

према припадности култури, у зависности од животних околности, што границе културе чини још неодређенијим (id. 5–6).

2.3. Одређење интеркултуралне компетенције и сродних појмова

2.3.1. Интеркултурална интеракција

Најпре треба имати на уму шта је то интеркултурални сусрет, односно разграничити по чему се разликују интеркултурална и интерперсонална интеракција. Интерперсоналан сусрет постаје интеркултуралан када културолошке разлике постану релевантне, било захваљујући ситуацији или сопственим ставовима и оријентацијама појединца (Барет и др. 2003: 7), при чему тај појединац друге особе доживљава као припаднике другачије културе од оне којој сам припада. Поред придева интеркултуралан, у литератури на енглеском често се среће и термин *cross-cultural*, за који на српском не постоји прикладан еквивалент, а који се на енглеском користи у сличном значењу. Бенет (2010: 420), међутим, каже да је битно направити разлику између две речи јер се придев *cross-cultural* односи на контакт људи из различитих култура, док се придев *intercultural* односи на интеракцију у којој „културолошке разлике имају улогу у стварању значења“, као и на вештине или компетенције потребне за наведену интеракцију⁵. *Cross-cultural* се користи у ситуацијама када се ради о поређењу различитих култура (нпр. *cross-cultural psychology*, *cross-cultural management*), те упућује на контрастирање, за разлику од *intercultural*, који упућује на интеракцију у којој је формирају нова знања и значења.

Гречке и Болтен (2012: 58) истичу да „интеркултуралност или интеркултуралне ситуације нису само оне у којима особе с различитим пасошима долазе у додир, већ оне у којима појединци и групе немају заједничку историју и референтни оквир за заједничке активности“. Интеркултурални сусрет, дакле, дефинишемо у складу с отвореном дефиницијом културе, која не своди културу на националне оквире. Поред овог термина у литератури се често јавља и термин *интеркултурална ситуација* (нпр. Дирдорф 2011: 41), што у овом раду користимо у истом значењу.

⁵ Пример за ову разлику у значењу може се наћи и у наслову Бенетовог чланка “Turning cross-cultural contact into intercultural learning” (2012).

У том процесу јављају се одређени изазови, које је Барна (1998: 173–189) назвао „каменом спотицања у интеркултуралној комуникацији“. Тих изазова има шест.

1) Претпоставка о сличностима

Људи су склони да верују да су сви људи у својој бити слични, што је довољно за успешну комуникацију. Због тога се, међутим, превиђају значајне културолошке разлике, што може резултирати изненађењима и непријатностима.

2) Језичке разлике

Под овим се не подразумева само недовољно познавање вокабулара или синтаксе других језика, већ и комуникацијских стилова.

3) Погрешне интерпретације невербалних знакова

Различити невербални сигнали (гестови, контакт очима, положај тела и сл.), укључујући и коришћење времена и простора, имају различита значења у различитим заједницама и њихова погрешна интерпретација може довести до неспоразума.

4) Предрасуде и стереотипи

Стереотипне представе о другима често ометају разумевање комуникацијских ситуација јер усмеравају пажњу тако да се примећују само оне појаве које се уклапају у стереотип.

5) Склоност ка вредновању

Људи су склони да доносе преурађене и често погрешне судове о понашању других искључиво на основу културолошких стандарда, без истраживања и разумевања другачијег погледа на свет и система вредности.

6) Анксиозност

Нелагода изазвана неизвесношћу у сусрету са другачијим и непознатим може ометати конструктивну комуникацију. У ову баријеру спада и појава културног шока, који може имати различите манифестације, као што су бежање или повлачење.

Холидеј (2001: 162) сматра да је интеркултуралну интеракцију најбоље описати као процес „интерсубјективности“, при чему свака особа свет сагледава

из позиције сопственог искуства, а свест о овој субјективности омогућује да прихватимо разлике и пронађемо заједничко разумевање.

2.3.2. Интеркултурално учење и образовање

Интеркултурално учење и образовање различито су дефинисани на различитим нивоима општости. Најшири контекст је по свој прилици онај који УНЕСКО узима у обзир при изради *Смерница за интеркултурално образовање* (2006), у којима се нагласак ставља на међукултурно и међуверско разумевање, толеранцију и поштовање људских права.

При Савету Европе⁶ интеркултурално учење је 1980. дефинисано као „нова ситуација у којој се ученицима који долазе из различитих културних средина помаже да увиде различитости као извор за развијање разумевања себе, пре него као одступање од норме. То је ситуација у којој је свака култура објашњена у контексту осталих кроз процес који стимулише критичка промишљања о себи, радозналост о другима и разумевање односа. Овај процес ангажује ученике на интелектуалном и емотивном плану.“

Интеркултурално образовање при Савету Европе дефинисано је као

„педагогија – циљеви, садржај, процеси учења, методе подучавања, силабус, материјали и оцењивање, чија је сврха развој интеркултуралне компетенције код ученика свих узраста, што представља основу за дијалог и заједнички живот“ (Барет et al 2003: 14).

Према овом оквиру, интеркултурална компетенција може се развијати како кроз формално, тако и кроз неформално образовање. У контексту формалног школовања васпитачи и наставници могу у различитом степену развијати интеркултуралну компетенцију код ученика како кроз експлицитни, тако и кроз „скривени“ курикулум. Кад је реч о неформалном образовању, аутори праве

⁶ Council of Europe, Conference on Intolerance in Europe, 9-11 December 1980, Report, CEJ/CI (80) 14, p. 39 of the English version.

разлику између његова два вида: 1) целоживотних процеса учења који се одвијају у свакодневним интеракцијама са окружењем – породицом, пријатељима, колегама, преко медија, кроз игру и сл. (енгл. *informal education*) и 2) образовних програма који не припадају формалном систему образовања, као што су они које нуде омладинске организације, који се могу састојати од активности чији је циљ развој интеркултуралне компетенције (енгл. *non-formal education*).

Исти аутори дефинисали су и које компоненте треба да садрже образовне активности којима се развија интеркултуралне компетенције (Барет 2013: 15–16), а то су:

- 1) прилике да ученици искусе културолошке разлике, кроз директан сусрет с припадницима других култура или активности које симулирају те сусрете и доводе их у додир с различитошћу;
- 2) поређење ставова и вредности и препознавање разлика, не у циљу вредновања већ разумевања;
- 3) анализа која води разумевању обичаја, вредности и уверења припадника културних заједница, како других, тако и сопствених у новом светлу;
- 4) простор за структурирану рефлексију/промишљање о искуству;
- 5) кооперативна акција с људима различитих културних припадности.

Још уже дефинисано, у контексту међународне мобилности у образовању, интеркултурално учење јесте:

„стицање појачане свести о субјективности културног контекста (погледа на свет), укључујући и сопствени, и развијање способности за интеракцију у различитим културним контекстима, коју карактерише осетљивост и компетенција, што представља непосредни или дугорочни ефекат размене“ (Бенет 2009: 3).

Бенет (2009: 5) истиче разлику између учења о култури (енгл. *culture-learning*) и интеркултуралног учења (енгл. *intercultural learning*). Први термин се односи на стицање знања о одређеној страниј култури на „емичком“ нивоу, док стицање интеркултуралне компетенције припада нивоу „етичког“, односно нивоу општих културолошких категорија које служе за препознавање и превазилажење културолошких разлика.

У истом контексту интеркултурално образовање дефинисано је као

„свесни и систематски напор да се створе услови за интеркултурално учење кроз осмишљавање курикулума, укључујући активности пре одласка, током боравка у иностранству и по повратку, и/или садржај курсева који нагласак ставља на субјективну културу и интеркултуралну интеракцију, и/или структурирану подршку интеркултуралном искуству“ (Бенет 2009: 3).

Бенет (2011: 3) скреће пажњу да се, упркос истицању субјективности културе, дешава један иронијски дисбаланс у фокусу курикулума програма мобилности на објективној култури спрема субјективне културе. Фокус је врло често на стицању знања о историји, уметности, политици и језику, док се део који се односи на субјективну културу често занемарује.

Претходно цитирана дефиниција истиче да интеркултурално образовање у контексту мобилности треба да садржи како компоненту искуства сусрета са различитошћу, тако и структурирану педагошку подршку, односно план и програм активности које су у вези с искуством боравка у другачијој културолошкој средини.

2.3.3. Интеркултурална компетенција и сродни појмови

Интеркултурална компетенција је најчешће коришћен термин у литератури (Пери и Саутвел 2011: 455), али се често срећу и термини интеркултурална комуникативна компетенција (Чен и Староста 1999; Купка и др. 2007; Фантини 2012), интеркултурална ефикасност (Кинг и Маголда 2005), културна интелигенција (Анг и Ван Дајн 2008; Плам 2010, Триандис 2006), глобална компетенција (Боикс Мансиља 2015; Хантер 2004). Сви ови појмови односе се на појаву премошћавања културолошких разлика и њиховог претварања у синергије (Гречке и Болтен 2012: 45), али су настали у различитим контекстима, из различитих потреба и на различитим појмовним основама, те њихова значења нису синонимна. Због тога сматрамо да је важно разграничити их и објаснити разлике и поклапања међу њима.

2.3.3.1. Интеркултурална компетенција

У академској заједници постоје различита гледишта на интеркултуралну компетенцију, па је она дефинисана на разне начине. У студији рађеној у САД, која је за циљ имала проналажење консензуса око дефиниције интеркултуралне компетенције Дирдорф је, утврдила да већина људи која се бави овом облашћу тај појам дефинише као „ефикасно и прикладно понашање и комуникацију у интеркултуралним ситуацијама“ (Дирдорф 2011: 38). Слично формулисано, „интеркултурална компетенција је способност интеракције са особама другачије културе, коју карактерише осетљивост, рефлексивност и продуктивност“ (Хацер и Лејес 2010: 121).

У издању Савета Европе Барет и група аутора су у *Развијању интеркултуралне компетенције у образовању* (Барет и др. 2013: 7) овај појам дефинисали као комбинацију ставова, знања, разумевања и вештина који се активно примењују и који омогућују појединцу да самостално или заједно са другима:

- разуме и уважава људе које доживљава другачијим од себе;
- реагује прикладно, ефикасно и с уважавањем у комуникацији и интеракцији с таквим људима;
- успостави позитивне и конструктивне односе с њима;
- разуме себе и вишеструкост своје културне припадности кроз сусрете с културолошким разликама.

Према овом виђењу, интеркултурална компетенција појединца никада није потпуна и увек се може унапредити даљим искуствима различитих интеркултуралних сусрета (id. 8).

У контексту омладинског активизма у Европи, интеркултурална компетенција састоји се од особина потребних младој особи да живи у Европи коју карактерише плурализам, и које јој омогућују да се активно супротстави друштвеној неправди и дискриминацији, као и да промовише и штити људска права. Интеркултурална компетенција захтева да се култура разуме као комплексан и динамичан процес. Уз то, захтева и појачан осећај солидарности, који уз помоћ критичког мишљења, емпатије и толеранције разрешава страха од другачијег и непознатог (Бортини и Мотамед-Афшари 2012: 4–5).

2.3.3.2. Интеркултурална комуникативна компетенција

У ранијим радовима, Бајрам прави разлику између *интеркултуралне компетенције* и *интеркултуралне комуникативне компетенције*. Интеркултурална компетенција је „способност интеракције с људима из друге земље и културе на сопственом језику, на основу знања о интеркултуралној комуникацији, заинтересованости за различитост и вештина људи да тумаче, повезују и откривају, односно превазилазе културолошке разлике и уживају у интеркултуралном контакту“ (1997: 70). За разлику од тога, интеркултурална комуникативна компетенција јесте „способност интеракције с људима из друге земље и културе на страном језику“, при чему важну улогу игра „медијација између људи различитог културног порекла“ (1997: 71). У неким каснијим радовима, међутим, разлика између ова два појма постаје мање јасна и на њој престаје да се инсистира (Бајрам 2002; 2009а). Бајрам дефинише интеркултуралну

компетенцију као „способност да се обезбеди узајамно разумевање људи различитих друштвених идентитета, њихова способност интеракције с људима као комплексним бићима с вишеструким идентитетима и индивидуалношћу“ (2002: 10). Сматрамо да разлика коју је Бајрам правио на почетку није релевантна с обзиром на то да се ова врста компетенције реализује и на сопственом и на страним језицима и да критеријум језика који се користи у интеркултуралној интеракцији не мења чињеницу да особа која је компетентна да адекватно приступа културолошким разликама поседује моделом описана знања, ставове и вештине.

Чен и Староста (1999: 28) интеркултуралну комуникативну компетенцију дефинишу као способност особе да се ефикасно и прикладно понаша у комуникативној ситуацији у којој учесници треба узајамно да прилагоде културолошки идентитет или идентитете, у окружењу с културолошким разликама. По њиховом мишљењу интеркултурална компетенција састоји се од три димензије. Афективну димензију називају *интеркултурална осетљивост* и дефинишу је као „активну жељу особе да мотивише себе да разуме, уважава и прихвата разлике међу културама“. Когнитивну димензију зову *интеркултуралном свешћу* и дефинишу је као „разумевање културних конвенција које утичу на то како размишљамо и како се понашамо“. Коначно, бихевиоралну димензију називају *интеркултуралним вештинама* и дефинишу је као „способност да се обави задатак и постигну циљеви у интеркултуралним интеракцијама“.

Из овога видимо да појам интеркултуралне комуникативне компетенције заправо означава интеркултуралну компетенцију у комуникативној ситуацији. Уколико упоредимо њену дефиницију са доминантним дефиницијама интеркултуралне компетенције, уочавамо потпуно подударње компоненти од којих се појам састоји (знања, вештине и ставови). Стога сматрамо да је заправо реч о једном истом појму и да не треба правити разлику: интеркултурална компетенција реализује се у интеракцији, односно комуникацији с различитошћу, те би се могло рећи да термин „интеркултурална комуникативна компетенција“ на неки начин представља плеоназам. У прилог томе иде и чувена, често цитирана

констатација Е. Т. Хола, „култура је комуникација и комуникација је култура“ (1959: 186).

2.3.3.3. Интеркултурална свест и интеркултурална осетљивост

У литератури се често јављају појмови интеркултурална свест (нпр. Заједнички европски оквир за језике) и интеркултурална осетљивост (Бенет 1993; Пери и Саутвел 2011), те сматрамо да треба одредити њихово место спрам других појмова.

Као што је претходно изложено, Чен и Староста (1998) интеркултуралну свест сматрају когнитивном димензијом интеркултуралне компетенције и да се она јавља на три нивоа, а то су:

- 1) свест о површним културолошким особинама;
- 2) свест о значајним и суптилним културолошким особинама које се разликују од сопствених; овај ниво састоји се од две фазе – ситуације културног конфликта и интелектуалне анализе;
- 3) свест о томе како друга култура изгледа из перспективе њених припадника.

У Заједничком европском оквиру за језике⁷ (103), интеркултурална свест такође је означена као когнитивна категорија (наспрам ставова и вештина) која се односи на разумевање односа „света порекла“ и „света заједнице циљног језика“, као и разноликости унутар оба та света. Поред објективних знања, интеркултурална свест подразумева и свест о томе како заједница изгледа из перспективе других, често у виду националних стереотипа. Са друге стране, интеркултурална осетљивост представља афективни одговор особе на међукултурне разлике (Пери и Саутвел 2011: 454). Постоје две различите концептуализације:

- 1) интеркултурална осетљивост као афективни аспект интеркултуралне комуникативне компетенције, какву дају Чен и Староста (1998; 2000);

⁷ Електронска верзија доступна на веб страници Савета Европе http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- 2) развојна концептуализација интеркултуралне осетљивости, какву даје Бенет (1986; 1993), а која третира интеркултуралну осетљивост као субјективно (феноменолошко) искуство културолошких разлика⁸. Интеркултурална компетенција развија се уз усложњавање доживљаја културе и културолошких разлика, односно како се код особе развија интеркултурална осетљивост (Бенет 1998:25).

Медина-Лопез-Портиљо (2004: 180) даје нешто другачији поглед на однос интеркултуралне компетенције и интеркултуралне осетљивости, који по њеном мишљењу нису у односу субординације. Наиме, два појма нису синонимни, али се могу посматрати као лице и наличје истог новчића: интеркултурална компетенција односи се на понашања особе када се нађе у страном културном контексту, док се интеркултурална осетљивост односи на развојни процес који одређује степен психолошке способности појединца да се носи с културолошким разликама.

2.3.3.4. Културна интелигенција

Термин културна интелигенција последњих година користи се у сличном значењу као интеркултурална компетенција. Овај термин први пут се помиње 2003. и дефинисан је као способност појединца да ефикасно функционише у ситуацијама које карактерише културна разноликост (Анг и др. 2011: 582). Концепт је развило неколико аутора, који су га означили као CQ (Анг и Ван Дајн 2008) или CI (Плам 2010). Ослањајући се на теорију вишеструке интелигенције у психологији, аутори концепта CQ желели су да одговоре на питање зашто неки људи лако и ефикасно функционишу у различитим културним срединама за разлику од неких других. С обзиром на то да се норме друштвене интеракције разликују од једне културе до друге, мало је вероватно да ће се когнитивна интелигенција, емоционална интелигенција и социјална интелигенција аутоматски претворити у ефикасно међукултурно прилагођавање и интеракцију (Анг и Ван Дајн 2008: 4). Културна интелигенција састоји се од четири димензије:

⁸ Детаљно о овој концептуализацији у одељку о моделима интеркултуралне компетенције.

- 1) *метакогнитивне*, која се односи на критичко промишљање о навикама, уверењима, културом условљеног мишљења и менталним мапама;
- 2) *когнитивне*, која се односи на знања о нормама, обичајима и конвенцијама у различитим срединама;
- 3) *мотивационе*, која се односи на интересовање и жељу да се посвети пажња културолошким разликама;
- 4) *бихевиоралне*, која се односи на способност појединца да испољи прикладно вербално и невербално понашање у интеракцији са људима из различитих културних средина.

Плам (2010: 80) даје нешто другачији концепт културне интелигенције, која се према овој ауторки састоји од три димензије: емоција, когниције и акције, док мотивација припада првој димензији и није одвојени фактор. Културна интелигенција није у вези с неком конкретном културом (Анг и Ван Дајн 2008: 8), што значи да се за неку особу не може рећи да је у једној културној средини или земљи културално интелигентна, а да у другој није. Такође, културна интелигенција се учи, односно развија искуствима и праксом (Брислин и др. 2006).

Иако се виђења аутора донекле разликују, сви имају једну важну заједничку карактеристику, која овај појам и његову примену чини нешто другачијим од осталих сродних појмова. Наиме, овај појам настао је у пословном контексту и аутори који се баве овим концептом имају у виду мултинационалне компаније и особе које у њима раде. Иако се дефиниција културне интелигенције суштински не разликује од дефиниције интеркултуралне компетенције, окружење у ком је овај појам настао и у ком се примењује, сам тај појам, инструменте за испитивање и резултате истраживања који га имају у основи, чине културну интелигенцију ограниченом на одређени контекст и неприменљивом на друге контексте, какав је мобилност у образовању на млађем узрасту.

2.3.3.5. Глобална компетенција

Глобална компетенција је последњих година врло присутан појам, поготово у САД (Боикс Мансиља 2015; Хантер 2004). Проистекао је из потребе да се млади у процесу образовања припреме за живот у свету који се непрестано мења и који карактерише све већа повезаност и упућеност на људе другачијег порекла. Ова компетенција дефинисана је као „капацитет и диспозиција да се разумеју питања од глобалног значаја и да се у вези са њима дела“ (Боикс Мансиља 2015: 7). Глобална компетенција подразумева да су ученици способни да (ibid.):

- 1) истражују свет ван граница свог непосредног окружења;
- 2) разумеју перспективе других и сопствене перспективе;
- 3) размењују идеје с различитим људима, премешћујући географске, језичке, идеолошке и културолошке баријере;
- 4) предузимају кораке да поправе ситуацију, сматрајући себе активним чиниоцем.

Када упоредимо ову концепцију са дефиницијама интеркултуралне компетенције, видимо да се ради о две различите концепције, али да постоје тачке поклапања. Разумевање перспективе других и сопствене перспективе (2), као и премешћавање разлика (3), налазе се и у дефиницијама интеркултуралне компетенције. На основу тога могло би се рећи да глобална компетенција укључује интеркултуралну компетенцију као сегмент, али је истовремено оријентисана на развијање интересовања за питања у свету и способности да се у вези с њима предузму кораци. То је кључна разлика међу овим двама концепцијама, због чега их не треба мешати.

2.4. Модели интеркултуралне компетенције

У литератури постоји велики број покушаја да се интеркултурална компетенција објасни кроз модел. Шпицберг и Шенон (2009: 10), истичући да наведени типови модела не искључују нужно један други, направили су следећу класификацију модела интеркултуралне компетенције:

- 1) *композитни*, који набрајају компоненте компетенције без дефинисања односа међу компонентама, те представљају спискове релевантних особина и вештина;
- 2) *ко-оријентациони*, који истичу међусобно разумевање у интеракцији;
- 3) *развојни*, који утврђују фазе кроз које појединац пролази у развоју своје компетенције;
- 4) *адаптациони*, који стављају нагласак на међусобно прилагођавање учесника у интеракцији и адаптацију сматрају главним критеријумом компетенције;
- 5) *процесни* (узрочни), који одређују односе међу компонентама, односно узрочно-последичне везе, које чине пут ка исходу.

Поређењем модела различитих аутора увиђају се извесна поклапања. Прво, у већини модела могу се препознати когнитивна, афективна, и бихејвиорална диманзија интеркултуралне компетенције. Наиме, поред свега осталог, модели описују знања, вештине и ставове у њеној основи. Друга заједничка особина модела јесте уверење да се интеркултурална компетенција стиче учењем и искуством, тј. да није реч о стању, већ о процесу. Насупрот овим базичним поклапањима, разлике међу моделима су знатно бројније и потичу од разноврсности контекста у којима су модели настали и за које су настали.

Такође је важно истаћи да није могуће заузети вредносни став према одређеном типу модела самом по себи јер сваки има и предности и мане, тј. неке аспекте интеркултуралне компетенције истиче, док друге запоставља, што је неминовност модела као поједностављене стварности. Шпицберг и Шенон у свом чланку наводе недоумице у вези с моделима, односно ствари у вези с којима треба

бити посебно обазрив приликом коришћења модела интеркултуралне компетенције (2009: 35–44).

- Понашање учесника у интеркултуралној интеракцији модели третирају као рационално, свесно и намерно, често занемарујући емоционалне факторе осим анксиозности и културног шока.
- Адаптација је појам који се јавља у сваком моделу, али није сасвим разјашњен – да ли је адаптација једносмерна па се једна особа прилагођава окружењу или се учесници међусобно прилагођавају једни другима. Такође остаје недовољно јасно шта адаптација тачно подразумева.
- Већина модела потиче из западног културног круга, конкретније с енглеског говорног подручја, па се поставља питање колико су применљиви у другим културним срединама, па преостаје да се њихова примена детаљно испита.
- Локус компетенције није сасвим јасан – да ли је то карактеристика појединца или модели интеркултуралне компетенције у фокусу треба да имају односе између људи.
- У мноштву модела поставља се питање критеријума вредновања модела. Шпицберг и Шенон као општи критеријум квалитета наводе то колико је у оквиру модела јасно одређена концептуализација мотивације, знања, вештина, контекста и исхода у односима међу људима у времену.

Имајући ове напомене у виду, направили смо одабир модела интеркултуралне компетенције који чине оквир за ово истраживање. Заинтересовани смо за моделе који су у вези с образовањем (за разлику од оних који су настали у пословном или неком другом контексту) и који су применљиви у истраживању интеркултуралног развоја кроз међународну мобилност током средњошколског образовања. Избор је, дакле, начињен на основу контекста у ком су модели настали и којем су намењени. У наставку дајемо њихов преглед.

2.4.1. Модел Мајкла Бајрама

Бајрам је свој компонентни модел интеркултуралне компетенције креирао у контексту наставе страних језика, у којој од осамдесетих година па надаље почиње да се развија интеркултурални приступ, након дугогодишње доминације комуникативног приступа (2003: 21). Интеркултурални приступ подразумева фокусирање на језичку свест, искуства културолошких разлика, стереотипе и сл. У тој промени парадигме Бајрам (1997: 32) је традиционалног „изворног говорника“ заменио „интеркултуралним говорником“, сматрајући да комуникација између особа различитог културног идентитета не може бити само комуникација изворног говорника и/или особа које се труде да буду као изворни говорници, већ је много комплекснија у смислу различитих културних идентитета. Његов модел интеркултуралне компетенције приказан је у табели 3. У средини модела је *критичка културна свест*, која је главна вредност у интеркултуралном образовању, што Бајрам (2009а: 327) доводи у везу са политичким образовањем по немачкој традицији (*Politische Bildung*), односно оним што се у данашњем дискурсу у Европи назива активно грађанство (*active citizenship*) или у САД грађанско учествовање (*civic participation*). Критичку културну свест дефинише као „способност да се оцене – критички и на основу експлицитних критеријума – (неке) перспективе, праксе и производи у сопственој и другим културама и земљама“ (2002: 13). *Интеркултурални ставови* су радозналост и отвореност, спремност да се на страну ставе уверења о другим културама и сопственој култури, да се релативизују сопствене вредности, веровања и понашања у смислу да нису једини могући исправни, као и способност да се сагледају из перспективе другог, који има различите вредности, веровања и понашање. Ово би се могло назвати способношћу измештања (енгл. *decentre*). *Интеркултурална знања* су знања о друштвеним групама, њиховим производима и праксама у сопственој земљи и земљи саговорника, о општим процесима друштвене и појединачне интеракције. Коначно, постоје две врсте *вештина*: 1) вештине интерпретације и повезивања, које се односе на способност да се документи и догађаји из других култура интерпретирају, објасне и повежу са

документима и догађајима из сопствене културе и; 2) вештине откривања и интеракције, које се односе на способности усвајања новог знања о културама и културним праксама, као и да се научено примени у реалној комуникацији и интеракцији (2002: 13–14).

Табела 3. Бајрамов модел интеркултуралне компетенције. Преузето из Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. стр. 34.

	<p>Вештине</p> <p>интерпретације и повезивања</p> <p><i>(savoir comprendre)</i></p>	
<p>Знања</p> <p>о себи и другима</p> <p>о интеракцији, индивидуалној и друштвеној</p> <p><i>(savoir)</i></p>	<p>Образовање</p> <p>политичко образовање</p> <p>критичка културна свест</p> <p><i>(savoir s'engager)</i></p>	<p>Ставови</p> <p>релативизација себе</p> <p>вредновање другог</p> <p><i>(savoir être)</i></p>
	<p>Вештине</p> <p>откривања и/или интеракције</p> <p><i>(savoir apprendre/faire)</i></p>	

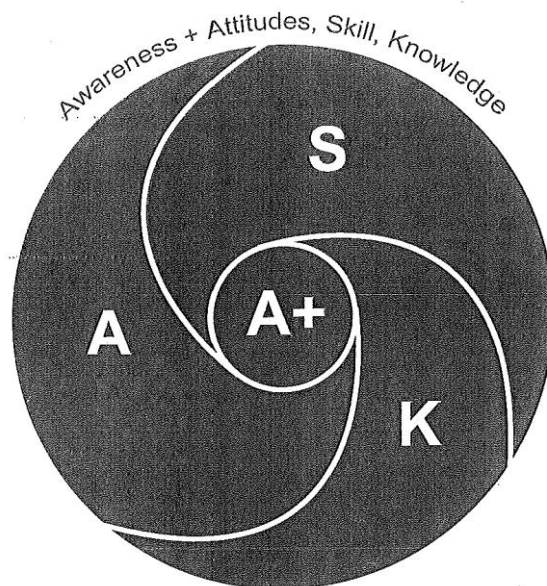
За свој модел Бајрам (2009а: 325) каже да је истовремено и дескриптиван и прескриптиван; дескриптиван јер описује способности интеркултуралних говорника и онога што чине у интеракцији. Са друге стране, у контексту образовања, модел прописује наставне циљеве, односно оно што наставници треба да развију код ученика. Коначно, да овај модел интеркултуралне компетенције у основи има појам националне културе, због чега је критикован од стране других аутора због претераног поједностављивања и есенцијализовања културе (id. 329–330). Бајрам, пак, сматра да је фокус на националном идентитету „дидактичка неопходност“ (id. 330), поготово у ранијим фазама образовања. По мишљењу аутора, инсистирање на националној култури није последица национализма већ свесна стратегија намењена одређеној циљној групи – примарно наставницима страног језика и ученицима.

2.4.2. Модел Алвина Фантинија

Овај модел интеркултуралне комуникативне компетенције такође је у вези с учењем страног језика. За разлику од Бајрама, Фантини се не бави овом темом толико у контексту наставе, већ у контексту међународне мобилности, коју сматра „једним од најпровокативнијих образовних искустава која се могу замислити и која представља изазов за особу на више нивоа истовремено“. Овај аутор (2012: 271) сматра да се интеркултурална комуникативна компетенција састоји од следећег:

- 1) особина као што су флексибилност, отвореност, стрпљење, радозналост, емпатија, толеранција неизвесности и сл.;
- 2) три домена способности:
 - а) способности успостављања и одржавања односа; б) способности комуникације с минималним губитком; в) способности сарадње ради задовољења заједничких интереса и потреба;
- 3) четири димензије – свести, ставова, знања и вештина, од којих је свест у центру (слика 1);
- 4) знања страног језика, односно језика заједнице у којој се особа налази;

5) нивоа развоја компетенције, који треба посматрати као процес.



Слика 1. Компоненте интеркултуралне комуникативне компетенције по Фантинију. Преузето из Fantini, A. E. (2012). Language: An essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed). Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, London: Routledge. стр. 272.

За разлику од других модела интеркултуралне компетенције, култура у оквиру овог модела, није национално већ језички обележена. Фантини чак користи термин *лингвокултура* (енгл. *linguaculture*) како би истакао неодвојивост језика и културе. С обзиром на њихову неодвојивост, учењем нових језика особа усваја и нове парадигме и развија способност да види ствари на другачије начине (Фантини 2012: 267).

2.4.3. Модел Дарле Дирдорф

У студији чији је циљ био проналажење консензуса око концепције интеркултуралне компетенције у контексту америчког високошколског образовања, Дирдорф (2011: 38–39) је дошла до процесног модела интеркултуралне компетенције, који се састоји од пет компоненти (слика 2).

- 1) *Ставови* су основа за даље развијање знања и вештина, и кључни за успешан интеркултурални дијалог; то су поштовање (вредновање других култура и културне различитости); отвореност (ка интеркултуралном учењу и људима из других земаља, при чему се не суди о другима); знатижеља и откривање (толерисање нејасноћа и неизвесности).
- 2) *Знања* подразумевају културолошку самосвест (о начинима на који сопствена култура утиче на идентитет и поглед на свет), знања о конкретним културама, дубинско разумевање и познавање културе (укључујући контексте, улоге и утицај културе и погледа на свет других) и социолингвистичку свест.
- 3) *Вештине* у вези са интеркултуралном компетенцијом су вештине слушања, посматрања, интерпретације, анализе, евалуације и повезивања.
- 4) *Унутрашњи исход* је прилагодљивост (на различите комуникационе стилове и понашања; прилагођавање новим културним срединама), флексибилност (одабир и коришћење прикладних комуникацијских стилова и понашања; когнитивна флексибилност) и етнорелативно гледиште; емпатија.
- 5) *Спољашњи исход* је ефикасно и прикладно понашање и комуникација (засновано на интеркултуралним знањима, вештинама и ставовима) да би се постигао циљ.

За разлику од других модела, овај не описује само аспекте интеркултуралне компетенције већ истовремено покушава да да одговор на то како тече развој те компетенције, односно који су предуслови и резултати у том процесу (Дирдорф 2011: 42). Разлика у односу на неке друге развојне моделе који имају почетак и

крај, односно стадијуме којима треба стремити, јесте да према овом моделу не постоји препознат тренутак када особа постиже апсолутну интеркултуралну компетенцију, већ је стицање интеркултуралне компетенције целоживотни процес. Модел утврђује и полазну основу процеса, а то су ставови. Код овог процесног модела, међутим, треба имати у виду да представља северноамеричку перспективу, с обзиром на то да су академски радници који су учествовали у студији највећим делом из САД, што и сама ауторка истиче као ограничење.



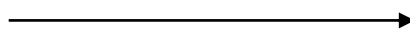
Слика 2. Процесни модел интеркултуралне компетенције. Преузето из Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, CA: Sage.

2.4.4. Модел Милтона Бенета

Развојни модел интеркултуралне осетљивости (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) Милтона Бенета (Бенет 1998: 26; Бенет и Бенет 2004: 153) данас је један од најистакнутијих у литератури. Настао је као оквир за разумевање искуства људи у интеркултуралним ситуацијама уопште и није ограничен на неки одређени контекст, као што је настава језика. Та широка могућност примене, поред других особина модела, један је од главних разлога зашто је овај модел доживео толики успех.

Бенет има конструктивистички приступ развоју интеркултуралне компетенције, па је главна претпоставка модела то да се интеркултурална компетенција појединца развија како се усложњава начин на који он доживљава културолошке разлике, односно како се развија његова интеркултурална осетљивост. Он сматра да је тај развој, као и развој других когнитивних процеса (1998:25), могуће поделити у одређене фазе. Модел садржи шест развојних фаза, од којих свака представља одређену „конфигурацију погледа на свет“ (Бенет и Бенет 2004: 152), која се манифестује у ставовима и понашању. Прве три фазе Бенет назива *етноцентричним*, дефинишући етноцентризам као суђење о људима на основу сопствених стандарда и обичаја (1998: 26), при чему особа сопствену културу сматра централном. Супротност томе је *етнорелативни* поглед на свет, што значи да особа сопствену културу доживљава у контексту других култура (Бенет и Бенет 2004: 152–153). Према Бенету, опис фаза налази примену у образовању јер се на основу њих може дијагностиковати развојни ниво ученика и осмислити педагошке интервенције које би подстакле даљи развој (Бенет: 1998: 25). Графички приказ овог модела дат је у табели 3, а у наставку дајемо детаљан опис свих шест фаза (Бенет 1998: 25–31; Бенет и Бенет 2004: 153–158).

РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ ОСЕТЉИВОСТИ



ДОЖИВЉАВАЊЕ РАЗЛИКА



Табела 3. Развојни модел интеркултуралне осетљивости. Преузето из Bennett, М. (1998). *Intercultural communication: A current perspective*. In: *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. М. Ј. Bennett (ed.), Yarmouth, ME: Intercultural Press.

У фази *порицања* људи или уопште не виде културолошке разлике или их виде нејасно, обједињено под категоријом неиздиференцираног *другог*, као што су „странци“ или „имигранти“. Због недостатка искуства и познавања само појединих карактеристика других група, људи своде припаднике тих група на ту једну карактеристику и сматрају да је њихова култура много комплекснија и напреднија од других, којима приписују нижи статус.

У фази *одбране* људи препознају културолошке разлике, али их сматрају штетним. У жељи да очувају и не доведу у питање свој стабилни поглед на свет, различитост доживљавају као претњу против које се боре поларизацијом – негативним стереотипизирањем других група и уздицањем сопствене. Понекад се, међутим, дешава и обрнуто – култура примарне социјализације добија негативну вредност, а идеализује се нека друга култура и сматра супериорном у односу на културу порекла.

Минимизација је последња етноцентрична фаза овог модела. Њу карактерише препознавање културолошких разлика на нивоу обичаја, али постоји уверење да смо испод површине „сви исти“. За разлику од порицања и одбране, у овој фази људи сматрају да су припадници других заједница подједнако комплексни као и они сами. Заблуда, међутим, лежи у уверењу да су људи комплексни на исти начин, и то онај с којим је упозната особа у фази минимизације. Због тога је овакво гледиште и даље етноцентрично.

У првој етнорелативној фази, *прихватању*, људи прихватају различитост и користе стечена знања о сопственој и другим културама како би се изместили у другачији референтни оквир и успешно превазишли границе међу културама. Овај поглед на свет, међутим, није без проблема. Особа се често суочава с питањем како спровести своје идеје и уверења ако су уверења других подједнако валидна. Ту долази до неке врсте моралне парализе.

Адаптација обично наступа након интензивније интеракције са другим културама и за ову фазу је карактеристично „измештање когнитивног оквира“ или „културолошка емпатија“ (Бенет и Бенет 2004: 156). То значи да особа има способност да сагледава свет и из перспективе друге културе. За особе у овој фази карактеристичан је проширен репертоар понашања јер, уз вештине функционисања у сопственој култури, поседују и вештине потребне за успешно функционисање и у другим културним срединама. До тих промена у понашању долази природно и спонтано, уз суштинско разумевање, а не на основу инструкција шта особа треба а шта не треба да чини у одређеном културном контексту. Бенет истиче разлику између адаптације и асимилације. Асимилацију дефинише као процес ресоцијализације, током ког особа свој изворни поглед на свет замењује погледом на свет културе домаћина. Са друге стране, адаптација није процес замене већ процес додавања, при коме се поглед на свет проширује тако што у њега уз првобитну културолошку перспективу улази и перспектива домаћина (Бенет: 1998: 25).

Интеграција је завршна етнорелативна фаза и односи се на културолошки идентитет особе која има широко искуство културолошких разлика, које је она успешно интегрисала у своју личност. Особа има метаперспективу јер разуме да

су културолошки погледи на свет конструкти. За разлику од моралне парализе, до које долази у ранијим фазама, особе у фази интеграције имају развијену способност контекстуалне евалуације ставова и понашања.

Развојни модел интеркултуралне осетљивости посебно је значајан за овај рад јер је послужио као теоријска основа за настанак истраживачког инструмента Инвентар интеркултуралног развоја (Intercultural Development Inventory), којим се испитује интеркултурална оријентација појединца, а који користимо у овом истраживању.

2.5. Оцењивање⁹ интеркултуралне компетенције

Преглед литературе недвосмислено намеће утисак да је оцењивање интеркултуралне компетенције велики изазов, на који још увек не постоји јединствен одговор, односно слагање око најадекватнијег начина на који се интеркултурална компетенција појединца може проценити. Насупрот великом броју предлога како утврдити ниво интеркултуралне компетенције, који долазе из различитих потпуно контекста и приступа, у литератури постоји свега неколико покушаја да се систематизују постојећи напори да се интеркултурална компетенција оцени, а најистакнутији аутори који су се бавили овом темом су Бајрам (1997; 2002; 2009а, 2009б), Дирдорф (2006; 2009) и Фантини (2000; 2006; 2012). Дискусија око оцењивања интеркултуралне компетенције сводива је на три основна питања: Шта конкретно оцењивати? Зашто? Како/којим средствима? У овом одељку позабавићемо се сваким од ових питања понаособ и резимирати смернице, на основу којих ћемо спровести процес оцењивања интеркултуралне компетенције у овом истраживању.

Начин на који се приступа оцењивању интеркултуралне компетенције зависи од концептуализације интеркултуралне компетенције која му стоји у основи. Уколико се пође од претпоставке да интеркултурална компетенција увек може даље да се развија кроз интеркултуралне сусрете, ниво се не може утврђивати као напредак ка коначном достижном циљу (Барет 2013: 20), већ као промене у оријентацији према свету и различитостима у њему. Бајрам констатује да је традиционално оцењивање знања само мали део онога што је предмет оцењивања у вези с интеркултуралном компетенцијом. Наиме, треба оценити способност ученика да „искораче, стране учине познатим и познато страним и да делају у складу с том променом перспективе“ (2002: 29). За разлику од знања, односно познавања чињеница, много је теже утврдити да ли су ученици променили ставове и постали толерантнији према различитом и непознатом (*ibid.*). Један од предлога како се овај развој може пратити јесте ученички

⁹ Овде се не мисли на нумерички изражену оцену за потребе наставе већ на широко схваћену процену нечије интеркултуралне компетенције. Оцењивање користимо као преводни еквивалент термина *assessment*, који се користи у литератури на енглеском језику.

портфолио, какав је *Аутобиографија интеркултуралних сусрета* коју је Бајрам (2009а; 2009б) осмислио. *Аутобиографија* је конципирана тако да подстиче ученике да размишљају о својим искуствима, анализирају их и то како на когнитивном, тако и на афективном и конативном плану. Истовремено, испуњавање аутобиографије код ученика треба да подстакне развој свести о сопственом културном идентитету, као и способност сагледавања сопственог идентитета спрам културолошке различитости.

Уз разлике у приступима интеркултуралној компетенцији и мотивација за њено оцењивање коју је могуће наћи у литератури је разнолика. Некада треба оценити рад ученика или студента у академске сврхе у формалном смислу; некада је мотивација истраживачке природе – да се сазна више о интеркултуралној компетенцији као појави; даље, када је реч о образовним програмима, треба утврдити њихове ефекте на интеркултуралну компетенцију; коначно, некада треба проценити интеркултуралну компетенцију и регрутовати људе за учешће у програмима интеркултуралне размене или за послове у корпоративном свету, где је неопходно да особа буде способна да сноси са културним различитостима. Коначно, у образовним системима постоји склоност да се важним сматра само оно што се формално оцењује и што се може измерити.

Различите концептуализације и потребе дале су различите методе за праћење интеркултуралног учења, односно оцењивање интеркултуралне компетенције. Преглед литературе показује да се оцењивање најчешће обавља на следеће начине:

- помоћу упитника за самопроцену,
- помоћу упитника/екстерних инструмената,
- израдом портфолија,
- посматрањем понашања (у интеркултуралним сусретима или кроз њихову симулацију),
- анализом есеја или дневничких бележака,
- кроз разговор/интервју.

Фантини констатује да је је последњих година дошло до пролиферације инструмената за оцењивање интеркултуралне компетенције, због чега настаје

збрка око тога шта тачно треба оцењивати, на који начин и помоћу којих помагала (Фантини 2012: 391), што уз недостатак консензуса око дефиниције интеркултуралне компетенције додатно компликује ситуацију. Ипак, међу онима који се баве интеркултуралним образовањем постоји јасно артикулисана потреба за адекватним средствима помоћу којих би било могуће оценити интеркултуралну компетенцију појединца и пратити развој његове компетенције, што би истовремено омогућило да се утврди учинак образовних програма и да се они унапреде. С порастом броја образовних програма, какви су програми мобилности са сврхом интеркултуралног учења и пажњом која се интеркултуралној компетенцији све више посвећује у оквиру наставе страног језика, сасвим је очекивано појачана и потреба за параметрима помоћу којих би се могао пратити процес учења.

У својој докторској дисертацији Дирдорф је испитивала како се интеркултурална компетенција дефинише и оцењује у високошколским установама у САД и колико су те методе подударне с перспективом истраживача у области интеркултуралне компетенције. Утврђено је да се у пракси највише користе следеће методе: интервјуи са студентима, студентске презентације/радови, посматрање, портфолио, евалуација професора, пре/пост тест, инструмент за самопроцену направљен за сопствене потребе, као и стандардизовани инструменти за самопроцену чије се коришћење плаћа (2006: 240). Стручњаци у области интеркултуралне компетенције, чије је мишљење Дирдорф добила и систематизовала за потребе истраживања, изјаснили су се да је најбољи начин за оцену интеркултуралне компетенције комбиновање квалитативних и квантитативних метода (id. 241).

У литератури се може наћи на десетине предлога стандардизованих инструмената за оцењивање интеркултуралне компетенције¹⁰. Ти инструменти засновани су на различитим концептуализацијама, настали у различитим контекстима и намењени различитим циљним групама. Неки су општи, а неки се

¹⁰ Нпр. Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta), Intercultural Development Inventory (Hammer, Bennett & Wiseman), Intercultural Sensitivity Inventory (Bhawuk & Brislin), Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee & Van Oudenhoven), Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication (Olebe & Koester).

односе на одређене националн културе; код неких су у фокусу оцењивања знања, а код неких афективна компонента. Упркос овом привидном изобиљу могућности, Барет (2013: 20) је констатовао да екстерно, односно стандардизовано оцењивање нивоа интеркултуралне компетенције ученика у образовне сврхе још увек није довољно развијено. Наиме, већина стандардизованих инструмената користи се или у сврху истраживања одређених аспеката интеркултуралне компетенције или у сврху регрутације и припреме за радне задатке који укључују интеркултуралне сусрете.

Као одговор на потребу за систематичним оквиром у оцењивању интеркултуралне компетенције или глобалне компетенције – у зависности од појмовног оквира и циљева, међународне институције које се баве образовањем ангажовале су се на његовој изради. При Савету Европе у току је израда оквира који би имао референтну функцију сличну Заједничком европском оквиру за језике. Овај концепт, назван *Competences for Democratic Culture*¹¹ садржаће четири димензије: вредности, ставове, вештине, знање и критичко разумевање; такође ће постојати и дескриптори за сваку димензију, који ће служити као смернице за образовне програме. Поред Савета Европе, ОЕБС је у оквиру ПИСА система тестирања такође ангажован на изради теста за евалуацију глобалне компетенције са циљем да у будућности тај тест буде додат постојећим тестовима којима се испитују постигнућа ученика и образовних система у свету (Рајмерс 2013). Израда оваквих оквира дуг је и напоран процес, који неће бити завршен још неколико година из више разлога. Прво, постоје озбиљни методолошки изазови – како направити оквир који је валидан, али и довољно културолошки неутралан да се може применити у различитим деловима света. Поред тога, још увек је отворено питање на које би се све начине у пракси могли користити резултати оваквих тестова, с обзиром на то да су досад знања и вештине оцењивани, али да би оцењивање нечијег става била нова појава која би могла да има озбиљне последице које је потребно сагледати и предвидети.

¹¹ Детаљно о овом пројекту на веб страници Савета Европе:
http://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/competences_en.asp

У недостатку доминантног заједничког референтног оквира за оцењивање интеркултуралне компетенције, Фантини (2012: 394) предлаже процесни приступ оцењивању, сугеришући да оцењивање треба да поседује следеће карактеристике:

- да буде процес који има континуитет (и који је лонгитудиналан);
- да буде осмишљено тако да прати и мери постизање циљева током времена;
- да користи квалитативна и квантитативна мерила;
- да се мери посмртањем, интерпретацијом и документовањем понашања (енгл. *performance*);
- да укључи језичку способност као једну од основних компоненти интеркултуралне компетенције;
- да буде мултидимензионално (нпр. самопроцена, процена вршњака, наставника);
- неке инструменте и стратегије да осмисли едукатор, да користи већ постојеће екстерне инструменте као допуну или као подршку резултатима;
- да инкорпорира и етичко и емичко становиште.

Када је реч о планирању процеса оцењивања, исти аутор предлаже следећи низ корака (Фантини 2012: 393-394):

- 1) одредити сврху оцењивања,
- 2) одредити образовне циљеве (шта се оцењује и који се критеријуми користе),
- 3) испланирати када и како ће се оцењивати,
- 4) одредити задатке који ће се користити,
- 5) процес оцењивања спровести по фазама,
- 6) утврдити скорове и документовати резултате имајући у виду релативну тежину различитих видова оцењивања,
- 7) анализирати резултате,
- 8) уобличити извештај за заинтересоване стране,
- 9) искористити налазе да би се модификовао образовни програм ако је то потребно.

Коначно, треба упутити и на уобичајене мањкавости процеса оцењивања које је приметила Дирдорф (2006: 485-487). Наиме, дешава се да није јасно одређено шта се тачно испитује у вези с интеркултуралном компетенцијом, а често се мери превише аспеката одједном. Такође, дешава се да се некритички преузимају методе других и неадекватно примењују, што резултира неусаглашћеношћу с образовним циљевима и контекстом. Коначно, резултати оцењивања треба да буду адекватно употребљени за даљи наставни рад, унапређење програма и сл., што значи да се не сме изгубити из вида да оцењивање није само себи сврха и да треба да буде осмишљено тако да добијени резултати буду употребљиви.

2.6. Интеркултуралност и језичко образовање

Све до седамдесетих година 20. века језик и култура у науци третирани су потпуно одвојено, а примењена лингвистика није укључивала културу као предмет истраживања (Крамш 2011: 305–306). Преокрет у примењеној лингвистици догодио се када је култура ушла у ову област кроз анализу дискурса, добивши статус контекста који утиче на усвајање језика и језичку употребу (Крамш и Урју 2012: 216). Током осамдесетих и деведесетих фокус интересовања био је на интеракцији између изворних говорника и осталих говорника различитог друштвеног и културног порекла. Култура постаје велика тема у науци о језику тек деведесетих година, када примењена лингвистика шири своје оквире и окреће се социолингвистици, лингвистичкој антропологији и критичким студијама културе (Крамш и Урју 2012: 216). Развиле се и интересовање за културу с малим почетним словом, у свакодневној језичкој употреби, како у оквиру анализе дискурса и конверзационе анализе, тако и у прагматици која се бави културолошким разликама, интеркултуралној комуникацији и интеркултуралном учењу. Фантини (2012: 270) такође истиче чињеницу да су интеркултуралност и учење страних језика третирани као одвојене теме, констатујући да наставници језика често укључују културолошку димензију у наставу језика, али првенствено ону коју називамо Култура (с великим почетним словом) – уметност, музика, књижевност, историја. Укључивање културних елемената у наставу језика донекле је и спречавало да се студије културе уведу као предмет у високо образовање (Ђорић Француски 2012: 10). Са друге стране, они који се баве интеркултуралношћу фокус стављају на интеркултуралну комуникацију и културолошке разлике, али ретко обраћају пажњу на конкретне језичке системе кроз које се та комуникација одвија. Тако култура у смислу начина живота и размишљања дуго није узимана у обзир заједно с језиком.

Поред критике одвојености језика и културе, у литератури се може наћи и критика начина на који се интеркултуралност обрађује у оквиру језичког образовања. Дервин (2010: 157) констатује да у великом броју случајева интеркултуралност није схваћена на прави начин и да често бива помешана са транскултуралношћу или мултикултуралношћу, које немају исте циљеве. Дешава

се и да наставници под интеркултуралност заправо подводе културизам, односно „граматику култура“, тј. неосноване чињенице и стереотипе о другима.

Крамш (2009) препознаје неколико начина да се језик и култура заједно узму у обзир. Нека истраживања за предмет имају потешкоће и препреке у комуникацији између припадника различитих култура. Крамш оваквој перспективи замера дуалност, претерано поједностављивање и генерализације о припадницима култура и културним разликама (2009: 242). Даље, постоје приступи који усвајање језика и културе друге заједнице посматрају као средство да појединац постане члан те друге заједнице и прихвати други начин живота, при чему се културе сматрају стабилним и јасно ограниченим, што не одговара реалности (2009: 243). Коначно, постоји и приступ који Крамш назива интеркултуралним учењем, а који он дефинише на следећи начин:

„Интеркултурално учење је интердисциплинарни труд у науци о образовању да се језичко образовање повеже са развијањем свести о културолошкој различитости. Ученици развијају интеркултуралну перспективу, што значи да разумеју сопствени културолошки и језички контекст (J1/K1), друге културе и језичке контексте (J2/K2) и тиме долазе у трећу позицију, у којој интеркултурална компетенција обликује њихове језичке и комуникацијске изборе. Педагогија која се заснива на интеркултуралном учењу помаже ученицима да конструишу овај трећи простор, правећи везе између J1/K1 и J2/K2, комуницирајући преко језичких и културолошких граница, препознајући и објашњавајући ове границе, критички преиспитујући сопствена интеркултурална понашања и идентитет и преузимајући способност да допринесе успешној комуникацији прелазећи границе језика и култура“ (2009: 244).

Крамш тако у област учења страних језика (2009: 238) уводи појам *треће културе* као начин да се превазиђу дихотомије између првог језика и културе и другог језика и културе, тј. матерњег и циљног језика, изворног и не-изворног говорника.

Трећа култура не поништава ове дихотомије, али ставља фокус на односе и тензије које се догађају у интеракцији различитих културних и језичких домена. Нека од важних питања којима се треба бавити су: Како изворни говорник и не-изворни говорник превазилазе културолошке границе у разумевању? Како ученици страног језика улазе у другу социокултурну језичку заједницу? Како налазе своје место као интеркултурални говорници (2009: 242)?

Приступ који заступа Крамш у средиште ставља појам *интеркултуралног говорника*. Тај термин сковали су Бајрам и Зарате у контексту одређивања циљева језичког образовања (Бајрам 2009а: 326), како би направили разлику између интеркултуралне компетенције, с једне, и компетенције изворног говорника, са друге стране (2009а: 341) и тиме изворног говорника заменили интеркултуралним говорником као узором коме језичко образовање треба да стреми (2009: 325). Интеркултурални говорник јесте нека врста медијатора између различитих језика и култура, који поседује такозвану „трећу перспективу“, односно интеркултуралну компетенцију (2009а: 342), а не само језичке вештине развијене по узору на изворног говорника неког језика. Даље разрађујући концепт интеркултуралног говорника, Хаус (2007: 18) и Крамш (2011: 218) наслањају се на појам хибридности који су развили Баба (Bhabha) и Бакхтин (Bakhtin) у оквиру студија културе и књижевности. Хаус (2007: 18) сугерише да језик интеркултуралног говорника није одступање од изворне културне норме, већ се може сматрати „трећим начином“ или хибридном културом. Стога узор у образовању не треба да буде монокултурни, већ вишекултурни и вишејезични говорник, чија су интеркултурална знања и вештине у сталном процесу конструкције (2007: 17). Овако конципиран трећи простор не треба разумети као гранични простор сусрета два језичка или културна система, већ као новоформирано подручје, које се отвара у том сусрету.

3. МЕЂУНАРОДНА МОБИЛНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ

3.1. Међународна мобилност ученика у свету и у Србији

Мобилност у образовању дефинишемо као временски период проведен у другој земљи, организован ради стицања знања, вештина и ставова. Програм мобилности може бити у формалном контексту (какав је школски програм) или у контексту неформалног образовања (какви су омладинске размене и семинари).

Аутори који се баве међународном мобилношћу у образовању зачетке ове појаве налазе у 18. и 19. веку. Тада су деца европских аристократа одлазила у друге земље Европе на такозване вишемесечне „велике туре“ (енгл. *grand tour*), чија је сврха била образовање кроз путовање и упознавање с тековинама и центрима културе (Бајрам 2006: viii; Џексон 2011: 449). Прави институционални програми мобилности развијају се после Другог светског рата, када се САД отварају према свету и уводе праксу школске године у иностранству. С једне стране, ученици и студенти из САД одлазили су у друге земље света на програме размене, а истовремено су страни ученици и студенти долазили на школску годину у САД. Ова пракса се убрзо развила и у многим другим земљама, како Европе тако и света, те данас има земаља у којима пракса дугорочне међународне размене ђака, у трајању од једне школске године, постоји већ преко 60 година. По Бенетовом (2010: 423) мишљењу, за експанзију програма размене била су значајна два утицаја: прво, културни релативизам, односно превазилажење уверења да се културе могу вредновати као „боље“ или „лошије“, већ да се морају разумети из перспективе њихових припадника, и друго, све јача увереност у ефикасност учења кроз непосредно искуство у педагогији. Ова два идеолошка фактора дала су важан подстицај програмима интеркултуралног учења кроз међународне размене, који се управо заснивају на уважавању културолошких разлика, и то захваљујући учењу кроз искуство.

Пошто мобилност у образовању у Европи има релативно дугу традицију, а број учесника и платформи за међународну мобилност расте, јавила се потреба да се дефинишу критеријуми за одређивање квалитета програма мобилности, односно да се пропишу компоненте које програми мобилности у образовању морају да садрже. Због тога је Европски савет 2006. издао *Европску повељу квалитета за мобилност*¹², која и данас служи као референтни оквир за програме мобилности у образовању у Европи. Овде дајемо преглед десет принципа које овај документ прописује, а које и у овом раду користимо као критеријуме за дефинисање шта се сматра програмом мобилности у образовању. Ту, дакле, спадају:

- 1) информисаност кандидата о могућностима и условима за учешће у програмима мобилности;
- 2) јасан образовни план са циљевима и исходима, као и евалуацијом по завршетку програма;
- 3) осмишљеност програма у складу са способностима и мотивацијом појединца;
- 4) темељна припрема учесника за програм мобилности (језичка, педагошка, културолошка, правна, финансијска);
- 5) развој језичких вештина и подршка у учењу страног језика;
- 6) логистичка подршка (путовање, осигурање, дозволе боравка у земљи итд.);
- 7) менторство за учеснике током програма;
- 8) формално признавање учешћа у програму мобилности;
- 9) реинтеграција и примена стечених вештина након боравка у иностранству;
- 10) писмени уговор између институција и учесника програма мобилности, с јасним улогама и обавезама.

¹² European Quality Charter for Mobility (Official Journal of the European Union L 394 of 30.12.2006).

Иако је званична политика Европске уније да мобилност младих постепено постане правило, а не изузетак¹³, и даље постоје одређене препреке за реализацију дугорочних програма мобилности ученика средњих школа. У студији коју је под покровитељством Европске комисије спровела Европска федерација за интеркултурално учење¹⁴, састављен је списак тих препрека. Истраживачи су их поређали по значају на следећи начин:

- 1) недостатак финансијских средстава за реализацију програма мобилности,
- 2) недостатак формалног признавања програма мобилности,
- 3) отпор наставника,
- 4) недостатак законодавства о мобилности у образовању,
- 5) недостатак информација и знања,
- 6) визне и миграционе баријере.

Наведене препреке превазилазе се кроз бројне обуке на тему програма мобилности у образовању, али и кроз измене прописа. Међутим, статус програма међународне мобилности и њихова доступност и даље прилично варирају од земље до земље.

По неким проценама из 2014.¹⁵ око 9,2 милиона младих узраста 15–35 година учествује у некој врсти програма мобилности. Ова бројка обухвата све врсте програма међународне мобилности у образовању, укључујући не само средњошколске већ и универзитетске програме, програме учења језика и волонтирање. Од тога око 1,3 милиона младих учествује у дугорочним програмима мобилности на средњошколском узрасту; примећује се да је овај број у порасту. Држава која сваке године шаље највише средњошколаца у свет тренутно је Кина, али је спрам броја становника ова појава вишеструко заступљенија у европским земљама као што су Италија и Немачка. Са друге стране, земља у коју највећи број ученика одлази на размену су САД, иза којих

¹³ ‘Youth on the move’ — promoting the learning mobility of young people (Official Journal of the European Union 2011/C 199/01).

¹⁴ Ruffino, R., Hardt, E. Mobility of Secondary School Pupils and Recognition of Study Periods Spent Abroad: Survey. A project supported by the European Commission’s Directorate-General for Education and Culture, The European Federation for Intercultural Learning, 2004.
http://www.poliglotti4.eu/docs/MobilityReport_EFIL.pdf

¹⁵Извор: Међународна мрежа организација за програме међународне мобилности у образовању AFS Intercultural Programs.

долазе Велика Британија, Канада и Аустралија, које ученике највише привлаче због тога што се у њима говори енглески језик. Међу средњошколцима који одлазе на ове програме постоје две групе: они који одлазе на програме чији је циљ културна размена и они који одлазе ради стицања школске дипломе у другој земљи. У земљама енглеског говорног подручја више ученика припада другој групацији. Конкретно, у САД 67% ученика долази ради стицања америчке дипломе и тај број је у рапидном порасту (Фаруђа 2014: 3). Са друге стране, број ученика који у САД долазе на програм културне размене нешто спорије расте, и већина тих ученика долази из Европе и Јужне Америке, за разлику од ученика из Азије, који већином долазе из претходно наведеног разлога (ibid.).

У студији рађеној 2012. под покровитељством Европске комисије¹⁶ испитивани су трендови међународне мобилности у образовању у 34 земље Европе. Том приликом је утврђено да организатори програма мобилности убедљиво најважнијим циљем сматрају „промовисање интеркултуралног разумевања“, иза чега долази „усвајање страних језика“. Када се тај налаз упореди са статистиком у САД, примећује се да је стицање средњошколске дипломе у Европи мање заступљена мотивација међу учесницима у програмима мобилности него што је то случај у САД. Када је реч о бројкама у вези с мобилношћу, прилично је тешко одредити број ученика који у Европи учествују у програмима мобилности. У претходно поменутој студији утврђено је да ни у једној земљи не постоји институција која је сабирни центар информација о мобилности и која има преглед свих програма мобилности у образовању који су у тој земљи доступни. Аутори су на основу доступних података направили процену да у Европи, преко националних и регионалних програма, годишње око 430 000 особа учествује у краћим или дужим програмима мобилности у образовању. То је готово двоструко већа бројка у односу на учеснике у програмима Европске уније Млади у акцији (Youth in Action) и Целоживотно учење (Lifelong Learning Programme). Резултати ове студије сугеришу да је да је број учесника у школским програмима мобилности у порасту, као и да су далеко су највише заступљени школски

¹⁶ Study on Mobility Developments in School Education, Vocational Education and Training, Adult Education and Youth Exchanges, 2012.
http://www.europemobility.eu/download/TC/funding_schemes/Mobility_Study_Final_Report.pdf

програми, а да мањи број особа учествује у омладинским разменама, програмима учења страног језика и стручним праксама у иностранству.

Када је реч о програмима мобилности ученика средњих школа у Србији, тешко је доћи до тачног броја ученика који проводе школску годину у иностранству, на размени. Њихов број је сигурно много мањи од броја ученика који учествују у кратким разменама, приликом којих група ученика из једне школе одлази у посету партнерској школи из иностранства, и обрнуто, што је уобичајена пракса у многим школама у Србији. Када је реч о учесницима годишњих програма размене, њихов број је мањи, али нажалост непознат јер у земљи не постоји регистар ових програма, нити њихових учесника. Да бисмо за потребе ове дисертације дошли до информације о броју ученика који из Србије одлазе на размену, обратили смо се служби за нострификацију школских докумената из иностранства при Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, као и Покрајинском секретаријату за образовање, прописе, управу и националне мањине – националне заједнице. То су једине две установе код којих ученици могу нострификовати школске документе по повратку с програма размене, те смо претпоставили да оне поседују информације о учесницима програма мобилности на основу броја примљених захтева. Међутим, ове службе не класификују захтеве за нострификацију и не препознају ученике на програму међународне размене као посебну категорију. То значи да се њихови захтеви третирају исто као и сви остали, укључујући и ученике основних школа, и ученике из суседних држава који желе да наставе школовање у Републици Србији, а који чине већину захтева за нострификацију. Једини податак који смо успели да добијемо јесте сведочанство службеника у одељењу за нострификацију при Министарству просвете, који процењују да од око 2 000 захтева за нострификацију, колико годишње обраде, испод 400 захтева подносе средњошколци који су школску годину провели у иностранству. Службеници су такође изнели свој утисак да је овај број у порасту и да број земаља из којих ученици доносе документе постаје разноврснији него раније, када их је највише долазило из САД. Поред служби за нострификацију школских докумената, ступили смо у контакт и с организацијама које нуде програме школске године у иностранству, од којих неке нису биле вољне да поделе податке о томе колико

ученика годишње шаљу у свет, али када се саберу подаци оних који су их доставили истраживачима и када се направи оквирна процена, укупан број ученика из Србије који одлазе на програм размене износи неколико стотина, али сигурно испод 400, што одговара процени коју је дало одељење за нострификацију Министарства просвете.

Међу програмима који су доступни средњошколцима у Србији могу се уочити разлике као и у претходно наведеним истраживањима, па се и ту могуће препознати ученици који одлазе у иностранство ради стицања матурске дипломе у другој земљи. У том случају се ради о програму школовања у ужем смислу. Са друге стране, постоје и ученици који одлазе на програм интеркултуралног учења, које јесте школски програм, али не води нужно стицању дипломе, односно полагању матуре. Први тип програма углавном није стипендиран и ученици и родитељи сами носе трошкове таквог вида школовања. Ученици могу бирати град, школу и врсту смештаја, који је често интернатског типа. Други тип програма подразумева да ученици одлазе на програм размене, мотивисани стицањем искуства живота у другој културној и језичкој средини. Ученици бирају земљу у коју желе да иду, али не могу бирати место и школу, а током школске године најчешће живе код породица домаћина, који се због значаја своје улоге такође сматрају учесницима програма. Такве програме често изводе непрофитне образовне организације, њихова цена је знатно нижа од цене прве врсте програма, а за многе ученике учешће у програму је стипендирано.

Овде ваља поменути да као што српски ученици одлазе на програме међународне мобилности, по истом принципу у Србију долазе страни ученици. Међутим, њихов број, знатно је мањи јер програме са средњим школама воде малобројне међународне организације, које се не баве само слањем ученика, као што то чине комерцијалне агенције, већ и примањем ученика. Засад број страних средњошколаца који током једне школске године дођу у Србију на годишњи програм размене не прелази четрдесет.

3.2. Интеркултурално учење и програми мобилности

У основи савремених програма међународне мобилности у образовању, који у фокус стављају културну размену, односно интеркултурално учење, стоји уверење које бисмо могли сумирати на следећи начин: млади људи који учествују у међународним програмима уз остале вештине, какве су усвајање страног језика, развијају и интеркултуралну компетенцију, обогаћујући себе тако што живе и уче у другој културној средини и упознају различитости кроз директно искуство, чиме постају грађани света. После интензивних контаката са људима других националности, раса, вероисповести, итд., особа постаје отворенија према различитостима и мање склона стереотипима и дискриминацији. Овако сумирано уверење Ванде Берг (2009: 16) назива „мастер наративом“ међународне мобилности у образовању (на енгл. *master narrative of study abroad*) и примећује да се у концепцији ових програма обично подразумева да до развоја интеркултуралне компетенције неминовно долази зато што је особа изложена културолошким различитостима. Међутим, овакав наратив, по Ванде Берговом (2009: 16) мишљењу, подстиче селективну перцепцију појава у вези с интеркултуралним учењем и програмима мобилности, тј. доводи до запостављања чињеница које се не уклапају у тај наратив.

Уз артикулисање потребе да се детаљније испита природа интеркултуралног учења у контексту мобилности, Ванде Берг и др. (2012: 15–19), ослањајући се на Бенета (2005), уочавају три оријентације; оне проистичу из три различите научне парадигме које су обликовале начин приступања интеркултуралном учењу у контексту мобилности. Први приступ је позитивистички, заснован на уверењу да је свет стабилан и да га ученици упознају преко чула, кроз искуство које на њима оставља траг. Оваква перспектива мотивише особе да одлазе у „цивилизована“ друштва, у којима ће бити изложени великим делима уметности, науке и сл. и овладати друштвеним манирима ових напредних, најчешће западноевропских заједница¹⁷. Припрема за овакво искуство заснива се махом на инструкцијама шта треба а шта не треба чинити у другој

¹⁷ Аутор ову мотивацију препознаје у раније описаном концепту „велике туре“.

средини, како би се избегли гафови и непријатне ситуације. Други приступ аутори називају релативистичким и његова је основна претпоставка да не постоје супериорне и инфериорне културе, већ да свака култура представља једствен одговор на универзална људска питања. Према овој парадигми, ученици уче спонтано, „уроњени“ (енгл. *immersion*) у другу средину, уз што више интеракција с припадницима локалне заједнице; треба им само омогућити тај сусрет. Коначно, трећи, конструктивистички приступ, заснован је на уверењу да се учење не догађа када околина остави свој траг на човека, већ човек има активну улогу у формирању значења, која сама по себи не постоје објективно, у средини. Према томе, сврха интеркултуралног учења није само стицање знања већ и овладавање различитим културолошким перспективама и развијање способности да се понашање прилагоди културолошки различитом контексту, при чему сваки ученик има јединствено искуство. Према првој парадигми, ученици треба да буду изложени другим културним утицајима и да их упијају; према другој парадигми, услов за учење је уроњеност и интеракција у другој култури, а трећа, конструктивистичка, додаје и компоненту рефлексije, односно метасвести, која ученицима помаже да разумеју и уобличе своје интеркултурално искуство. Иако је конструктивистички приступ данас доминантан у примењеним студијама културе, а тиме и у конципирању програма међународне мобилности у образовању, неретко се срећу и карактеристике позитивизма и релативизма, за шта је пример неоесенцијализам на који упозорава Холидеј (2001), о је било речи раније у овом раду.

Када је реч о образовним исходима програма мобилности, уз Ванде Берга и други аутори примећују да је програмска литература о међународним разменама на изванредан начин романтизована када се ради о ефектима програма (Еренрајх 2006: 187). Резултати истраживања, међутим, не пружају баш увек подршку оваквим оптимистичним описима ефеката програма међународне мобилности на развој интеркултуралне компетенције. Истраживања која су се детаљније бавила ефектима, али и природом процеса интеркултуралног учења које се одвија у контексту како краткорочне тако и дугорочне међународне мобилности у образовању, показала су да је слика интеркултуралног учења у контексту мобилности прилично комплексна и зависна од мноштва фактора. Треба

поменути још и то да су истраживања у овој области скоријег датума и да их је све до 2000. године било врло мало, од када се научно интересовање за ефекте програма мобилности значајно интензивирало (Пејц и Ванде Берг 2012: 30). Истраживања доступна у литератури могу се разврстати на две категорије, у зависности од приступа и циљева, с тим што нека истраживања истовремено припадају обема категоријама:

- 1) студије које испитују ефекте програма мобилности на развој интеркултуралне компетенције и, самим тим, оцењују учинковитост образовних програма; у овој групи може се направити разлика између (а) студија које истражују ефекте размене тако што испитују интеркултуралну компетенцију непосредно пре и одмах по завршетку програма мобилности и (б) лонгитудиналних студија, које испитују дугорочне ефекте програма мобилности;
- 2) студије које испитују факторе за које се претпоставља да утичу на исходе интеркултуралног учења током програма мобилности.

У наставку ћемо представити најрелевантнија истраживања из сваке категорије.

1. Студије које испитују ефекте програма мобилности на развој интеркултуралне компетенције

С обзиром на то да су ова истраживања рађена са различитим типовима програма мобилности и различитом методологијом, није могуће с лакоћом упоредити њихове резултате. Ипак, оно што све студије сугеришу јесте да програми међународне мобилности имају ефекат на интеркултурални развој њихових учесника. То важи и за краће програме, за које се између осталог показало да, иако не доводе до значајног развоја интеркултуралне компетенције¹⁸, утичу на осветљивање и првазилажење стереотипа о припадницима друге културе (Вучо и Завишин 2013), као и на смањење тенденције да се друге културе сматрају бољим

¹⁸ Детаљније о дужини програма међународне мобилности као фактору у наставку овог поглавља.

од своје (Андерсон и др. 2006). Када је реч о дужим програмима, утврђено је да они имају значајан ефекат на развој интеркултуралне компетенције. У истраживањима је најчешће утврђивана интеркултурална оријентација, односно компетенција учесника пре програма, а потом после програма, како би се установило да ли постоје разлике, при чему контролну групу чине вршњаци који нису учествовали у програму међународне мобилности.

Такво истраживање је AFS Intercultural Impact Study, једно од ретких које се односи на интеркултурално учење током програма мобилности ученика средњих школа, а не универзитета. У студији коју је спровео Хамер (2005) учествовало је укупно 1 500 ученика средњих школа који су школску годину провели у иностранству и 600 ученика који нису учествовали у програму размене и који су чинили контролну групу. Циљ је био анализа интеркултуралног и језичког развоја ученика током програма мобилности и ефеката тог програма. Како би студија била што темељнија, подаци су прикупљани не само од ученика, већ и од њихових родитеља, као и родитеља домаћина из земље у којој су били на размени. Пошто је образовни циљ овог програма за средњошколце шири од самог интеркултуралног развоја и обухвата лични развој у смислу сазревања, одговорности, толеранције, друштвених вештина и сл., ово истраживање бавило се и тим другим циљевима уз интеркултуралну компетенцију, али се овде нећемо бавити њима јер излазе из тематског оквира овог рада. Ово истраживање укључило је ученике из различитих земаља - Италије, Аустрије, Немачке, САД, Бразила, Еквадора, Костарике, Хонг Конга и Јапана, као и контролну групу вршњака који нису учествовали у размени, а коју су ученици на размени сами делегирани. У истраживању су коришћени стандардизовани инструменти Intercultural Anxiety Scale и Intercultural Development Inventory (IDI), дневничке белешке ученика, њихови утисци, као и утисци њихових породица домаћина. Ученици су IDI упитник попунили пре одласка на размену, одмах по повратку и шест месеци после повратка. Резултати су показали да је просечан напредак био 2 поена на IDI тесту, али да су међу ученицима постојале знатне разлике. Највећи напредак забележили су они који су на почетку имали нижи скор, односно били у фази порицања и одбране. Интеркултурална анксиозност била је нижа на тесту који су ученици радили након размене и тај ниво је задржала и шест месеци од

другог теста. Резултати сугеришу да је програм размене ове врсте изузетно ефикасан за ученике који су у етноцентричним фазама и да они бележе значајан напредак, док резултат на тесту за ученике који су већ у фази минимизације показује знатно мањи помак.

Ово истраживање сматрамо посебно важним и због тога што је указало на једну занимљиву појаву када су учесници програма мобилности упоређени с контролном групом. Наиме, утврђено је да су ученици који су одлучили да оду на програм размене и пре одласка имали развијенију интеркултуралну оријентацију од својих вршњака који се нису определили да учествују у програму (Хамер 2005: 15). За разлику од својих вршњака, ученици на размени су у великом броју случајева имали и нека претходна интеркултурална искуства. То сугерише да је сама одлука да се учествује у оваквој врсти програма већ индикативна и указује на то да код учесника програма већ постоји неки ниво изграђене интеркултуралне свести и спремности да се учи. Зато није необично што ученици на размени који крећу са таквих позиција добро напредују у учењу. Због тога се поставља питање да ли се контролна група разликује од експерименталне само по томе што није учествовала у програму. Наиме, програм мобилности јесте ефикасан, али не сме се занемарити да на то утиче и природа његових учесника. У својој докторској дисертацији Рајсвебер (2008: 4) упозорава да многа истраживања исходе учења приписују само искуству боравка у иностранству, али не сме се занемарити оно што појединац уноси када улази у то искуство, као ни интеракцију тих компоненти и самог искуства.

У литератури постоји мањи број лонгитудиналних истраживања дугорочних ефеката програма мобилности, у којима су субјекти истраживања бивши учесници програма мобилности десет или више година касније. Једну такву студију дугорочних ефеката програма размене ученика средњих школа спровели су Ханзел и Чен 2008. Године. Први круг истраживања рађен је 1981/82. с учесницима АФС програма који су из САД ишли на размену у једну од преко 50 земаља света. Двадесет пет година касније, они су позвани да учествују у истраживању дугорочности ефеката програма размене, тј. да ли се бивши учесници у својим четрдесетим разликују од вршњака који нису учествовали у међународној размени. Како би се избегла културолошка пристрасност тиме што

би се испитивали само бивши учесници само из једне земље, у овој студији учествовали су и алумни из других земаља (укупно петнаест). Број испитаника био је 1 920, а формирана је и контролна група од 511 њихових вршњака који нису ишли на размену, а које су бивши учесници размене делегирани као себи сличне. Ова студија поредила је експерименталну и контролну групу по више параметара, какви су учешће у програмима мобилности касније, за време студија, спремност да се живи и ради у другој средини, у културолошки разноликом окружењу, број страних језика које говоре и сл., при чему су утврђене разлике између две групе испитаника. Један од параметара био је интеркултурална компетенција, која је утврђена уз помоћ IDI, како би се резултати могли упоредити с резултатима претходних студија рађеним са АФС ученицима. Уочена је једна разлика између бивших ученика на размени и њихових вршњака. На развојном континууму види се да је више припадника контролне групе у фази порицања и одбране, док је нешто мање бивших ученика на размени у фази минимизације, која је напреднија развојна фаза. Утврђено је и да је ниво интеркултуралне компетенције и код бивших ученика на размени и код контролне групе нешто виши у односу на скорове који су утврђени код средњошколаца у Хамеровој студији из 2002. Претпоставља се да акумулирана животна искуства утичу на развој интеркултуралне компетенције и да је то разлог зашто старије особе имају развијенију интеркултуралну оријентацију од млађих.

Бахнер и Цојчел (2009) су 1989. радили истраживање у ком су субјекти били бивши учесници средњошколског програма размене YFU из Немачке и САД, који су у том програму учествовали педесетих, шездесетих, седамдесетих и осамдесетих година (укупно 661), а контролну групу чинили су њихови вршњаци који нису учествовали у програму (укупно 384). Испитивано је како с временске дистанце учесници гледају на искуство размене, како на појединачне аспекте размене тако и на опште образовне ефекте. Готово сви учесници програма (преко 90%) изразили су уверење да је програм размене за њих био драгоцен јер су развили способности и особине које су им користиле у каснијем животу (2009: 9). Око 88% учесника у истраживању рекло је да је искуство размене проузроковало промене у њиховим ставовима, на основу чега су почели да индивидуализују људе, а не да их категоришу или стереотипизирају на основу националности.

Други круг истраживања обављен је 2002. када су рађени интервјуи с 15 бивших учесника програма из Немачке. Ти резултати дали су додатну подршку резултатима добијеним тринаест година раније, показујући да учесници верују да је искуство размене имало позитивне и дуготрајне ефекте на њихове ставове, понашање и знање (id. 4).

Истраживање које су спровели Олред и Бајрам (2006: 210) није лонгитудинално као претходна два, али је у вези с њима јер су се аутори бавили темом дугорочних ефеката тако што су интервјуисали бивше учеснике програма, енглеске студенте на размени у Француској. Дошли су до закључка да резултати истраживања која за утврђивање успеха програма размене као главни критеријум користе степен у ком су учесници овладали страним језиком нису довољни да би оправдали време, новац и труд који институције и учесници улажу у програме међународне мобилности. Међутим, евалуација учесника много година касније и оцена да је учешће у програму имало велики утицај на њихово даље учење, развој и професију уопште, даје тежину програмима мобилности, уз извесна ограничења јер је истраживање рађено на малом узорку (id. 220).

2. Студије које испитују факторе који утичу на исходе интеркултуралног учења током програма мобилности

Иако резултати показују да боравак у иностранству доприноси развоју интеркултуралне компетенције (нпр. Педерсен 2010; Ванде Берг и др. 2009), испоставило се да постоје знатне индивидуалне разлике међу субјектима истраживања. Због тога се јавила потреба да се проникне у факторе који доводе до ових разлика јер се показало сам боравак у иностранству не доводи нужно до очекиваних исхода учења када је реч о развоју интеркултуралне компетенције.

Најобимније истраживање које се бави факторима утицаја на образовне исходе програма мобилности јесте студија Универзитета Џорџтаун Georgetown Consortium Project (Пејџ и Ванде Берг 2012: 33; Ванде Берг и др. 2009). Њу бисмо заправо могли сврстати и у прву и у другу групу студија јер је испитивала образовне исходе различитих програма међународне мобилности доступних

студентима из САД, тачније интеркултуралне и језичке компетенције, али истовремено и њихову зависност од следећих фактора:

- 1) дужине програма мобилности у иностранству,
- 2) језичке компетенције с којом учесници улазе у програм,
- 3) језика на ком се одвија настава,
- 4) академске концепције програма – да ли уче у групи са страним студентима из своје земље, или са студентима из локалне средине,
- 5) концепта становања – да ли живе са другим студентима, локалним студентима или у породицама домаћинима,
- 6) прилика за учење кроз искуство и интеракцију у локалној средини,
- 7) структуриране рефлексije о интеркултуралном искуству.

У студији је током четири године учествовало укупно 1 297 студената, од којих су 1 159 учесници 61 различитог програма мобилности, а 138 контролна група сачињена од студената који не учествују у програмима мобилности. Студенти су тестирани помоћу IDI теста и методе Simulated Oral Proficiency Interview, и то пре поласка на програм, одмах по завршетку програма и пет месеци касније. Резултати ове студије не пружају велику подршку уверењу да ће сама уроњеност у другу културну средину дати запажене резултате (енгл. *immersion hypothesis*). Група студената која је учествовала у програму без педагошке подршке забележила је мали напредак у односу на контролну групу, док је група са структурираном педагошком интервенцијом током програма имала већи напредак на тесту интеркултуралне компетенције по повратку.

Када је реч о улазном познавању страног језика, утврђено је следеће: језичке компетенције с којима учесници одлазе на програм размене нису у корелацији с нивоом интеркултуралне компетенције коју ученици поседују пре почетка размене, али корелирају с нивоом интеркултуралне компетенције коју показују по завршетку програма. Ученици који су имали знање језика средине у коју су ишли били су успешнији у интеркултуралном учењу.

Испитиван је још један језички фактор – утицај језика на ком се изводи настава на развој интеркултуралне компетенције. Резултати јасно показују да су већи напредак постигли студенти који су наставу пратили на локалном језику од студената који су пратили наставу на енглеском језику, који им је матерњи.

Концепт становања током програма размене такође је имао утицај на образовне исходе – студенти који су време проводили с породицом домаћином напредовали су много више од оних који су живели код домаћина с којима нису имали значајнију интеракцију и оних који су живели са другим студентима из своје земље. Када је реч о академским курсевима као фактору, показало се да су студенти који су на курсеве ишли са другим страним студентима забележили највећи напредак у интеркултуралној компетенцији, док су они који су ишли на курсеве за локалне студенте (енгл. *direct enrollment*) имали мањи напредак.

Утврђено је и да постоји корелација између дужине програма и развоја интеркултуралне компетенције, али разлике у нивоу интеркултуралне компетенције међу студентима који су учествовали у различитим програмима на тесту нису драматичне. Резултати сугеришу да су највећи напредак забележили студенти који су у иностранству били један семестар, али ни они немају значајно већи резултат од студената на краћим или дужим програмима. Ови налази су довели у питање уверење да дужи програми имају значајно боље ефекте на развој интеркултуралне компетенције. Даље, прилика за учење кроз искуство као фактор показала се ирелевантном, односно у слабој корелацији са интеркултуралним развојем, што аутори истраживања такође виде као доказ тезе да боравак у другој средини није сам по себи довољан (2012: 38). Од свих седам фактора, највећу предиктивну вредност имала је структурирана педагошка интервенција, јер се испоставило да је група студената с неком врстом менторства на тему интеркултуралног искуства, било индивидуално или у групи, имала најбољи резултат.

За разлику од Џорџтаун студије, нека истраживања су се бавила утицајем само једног фактора на образовне исходе. У једном таквом истраживању, рађеном на релативно малом узорку (укупно 28 учесника) испитиван је утицај дужине трајања образовног програма у другој земљи, а резултати сугеришу да дужина програма има велики утицај на интеркултурално учење (Медина-Лопез-Портиљо 2004), што се разликује од резултата студије Џорџтаун. Студенти чији је програм трајао 16 недеља забележили су већи напредак од оних чији је програм трајао 7 недеља, а разлике између две групе биле су видљивије на основу квалитативног материјала него квантитативних података. Ауторка објашњава да кратки

програми немају исти утицај као дуги зато што учесници на почетку осећају велико узбуђење због самог доласка у другу средину и фокусирају се на сналажење у новонасталој ситуацији. Када тај први период прође и ученици почну да се прилагођавају и да се баве културолошким темама, процес бива прекинут повратком кући. Због тога, по уверењу ауторке, дужи програми пружају боље могућности за интеркултурално учење (id. 190).

Постоје истраживања која су се фокусирала на утицај педагошке интервенције у интеркултуралном искуству. Такав је пројекат MAXSA (Maximizing Study Abroad) (Коуен и др. 2003; Пејџ и Ванде Берг 2012: 33). Субјекти у истраживању били су студенти укључени у програм мобилности у иностранству, у земљи шпанског или француског говорног подручја, у трајању од једног семестра. Студенти су насумично подељени у две групе – експерименталну и контролну. Експериментална група имала је педагошку интервенцију (оријентацију пред одлазак, текстове за обавезно читање и задатке у вези с њима, двонедељни есеј, коришћење приручника за студенте у иностранству), док контролна група није имала те задатке и учествовала је у програму мобилности без педагошке интервенције. Сви студенти тестирани су пре одласка на програм, и по повратку, при чему је тестирана њихова интеркултурална осетљивост, стратегије за учење језика и језичке компетенције. Када је реч о интеркултуралној компетенцији, резултати теста су показали да су студенти из обе групе забележили напредак. Међутим, квалитативни подаци, добијени у писаној или усменој форми, показују да студенти који су имали педагошку интервенцију приписују значај том процесу и кажу да им је олакшао и побољшао разумевање интеркултуралног искуства.

Сличне резултате добила је и Педерсен (2010) поредећи студенте на годишњем програму размене који су имали педагошку интервенцију састављену од менторства и прилике за структурирану рефлексiju, и студенте на истом програму који нису имали тај додатак свом боравку у иностранству. Резултати су показали да су студенти у првој групи имали највећу разлику на тесту пре и после размене, док су студенти из друге групе постигли резултат сличан резултату студената из треће, контролне групе, који уопште нису учествовали у размени. Ови резултати разликују се од резултата студије Џорџтаун по томе што на тесту

који мери ниво интеркултуралне компетенције нема знатне разлике између студената који нису учествовали у програму размене и оних који јесу али нису имали прилике за структурирано интеркултурално учење.

С тим у вези, у једном истраживању (Рут и Нгампорнчаи 2012) проверавано је како студенти из програма међународне мобилности у трајању од пет до осам недеља описују когнитивне, бихевиоралне и афективне аспекте интеркултуралне компетенције. Утврђено је да они дају велики значај краћој размени у којој су учествовали, али је анализа њихових есеја показала да су на врло површном нивоу разумевања и тумачења интеркултуралног искуства (id. 524). Аутори закључују да би се потенцијал боравка у иностранству могао боље искористити уколико би студенти били усмеравани пре, током и после тог боравка. По њиховом мишљењу, у тај образовни програм треба укључити следеће аспекте (id. 524–527):

- свест о сопственој култури;
- свест о аспектима идентитета као што су раса, националност, језик, класа, род;
- подстицај на критичко промишљање;
- опште оквире за проучавање културе и културолошких разлика;
- перцептивне аспекте – етноцентризам, стереотипизирање, предрасуде, дискриминацију;
- специфичности вербалне и невербалне комуникације.

Занимљив је и налаз који је понудила Китсантас. Она је утврдила да су амерички студенти, учесници краћег програма мобилности (3–6 недеља), чији је циљ био развој интеркултуралне компетенције, по завршетку постигли бољи скор на тесту Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI) од студената из контролне групе, који су учествовали у истом програму али нису имали интеркултурално учење као циљ. Ауторка сматра да такав налаз сугерише да је програм мобилности знатно делотворнији ако има јасно дефинисане циљеве и ако су учесници свесни тих циљева.

Закључак који можемо извући из резултата постојећих истраживања био би да се учешће у програму мобилности одражава на интеркултурално учење, али не под било којим околностима. Важно је да програм буде добро конципиран и да

садржи довољно прилика да се учесници баве својим интеркултуралним искуством, како кроз припреме пред програм, тако и кроз рефлексију током и после програма, јер боравак у другој средини сам по себи не подразумева интеркултурално учење.

На крају овог дела прегледа литературе треба указати на главна ограничења постојећих истраживања. Као и у свим истраживањима, извесна ограничења потичу од самог избора методологије. Када је реч о стандардизованим инструментима за утврђивање нивоа интеркултуралне компетенције, увек постоји доза резерве према њиховој валидности. Један од проблема који се с тим у вези често јавља јесте проблем пожељних одговора које испитаници често дају када раде упитнике самопроцене, у којима себе углавном процењују као изузетно отворене према културолошким разликама, тврдећи да су кроз програм мобилности научили много и развили интеркултуралну компетенцију. Еренрајх (2006: 194) примећује ову тенденцију у интервјуима које је радила с учесницима програма, који искуства увек оцењују као позитивна сматрајући да је то пожељно, а ако искуства не би била позитивна, то би био знак личне неспособности. Рајсвебер (2008: 4) упућује и на ограничење које проистиче из тога што испитаници нису увек у стању да сагледају и објасне своје интеркултурално искуство. Према овом аутору, разлози су дубина промена које су се догодиле, као и то што није лако упоредити оно што је особа „била“ и оно што сада „јесте“ због инхерентног изазова који представља рефлексија над самим собом. У истраживању са српским ученицима такође је забележан утисак да тешко вербализују оно што су научили као учесници програма размене (Живановић 2014).

Као и у свакој студији која се бави културом или културолошким разликама, и када је реч о интеркултуралном учењу јавља се питање културолошке пристрасности. Чињеница је да су и перспективе самих истраживача културолошки обојене, па се стога поставља питање колико су методе и резултати појединачних истраживања примењиви у неком другом културолошком контексту, због чега треба бити опрезан у извођењу генерализација. Притом треба имати у виду да велики број утицајних истраживања долази из англофоног контекста. Скулдарек (2010: 14) у свом

прегледу литературе упозорава на „западизацију“ истраживања интеркултуралности (енгл. westernization), што значи да се теоријским обрасцима насталим на западу често објашњава интеркултурална комплексност на целом свету, губећи из вида утицај културног контекста и ограничења која из тога проистичу. Прегледом литературе увиђамо и јасну корелацију између интензитета научног интересовања за интеркултурално учење и присутности програма мобилности као појаве у одређеним деловима света. Наиме, има много истраживања о учесницима програма у САД, Великој Британији и земљама источне Азије, у које и из којих највећи број младих учествује у програмима међународне мобилности у образовању. Са друге стране, у мањим земљама, где је број учесника програма релативно ограничен, мање је и истраживања ове појаве. Такав је случај са Србијом, где се до овог тренутка није могло пронаћи ниједно истраживање о учесницима годишњег програма међународне размене у образовању.

Значајно је и ограничење које проистиче из специфичности субјеката у истраживању. Наиме, већина истраживања односи се на мобилност у високошколском образовању, те су субјекти студенти, док је знатно мање студија које се баве средњошколцима, па и с те стране треба бити опрезан у генерализацији резултата јер закључци добијени на искуствима учесника једне групе не морају нужно бити применљиви на учеснике другог узраста или нивоа образовања.

Конечно, у истраживањима ефеката програма мобилности врло је проблематична институција контролне групе. Као што смо констатовали, учесници програма размене, самим интересовањем њега, већ се разликују од својих вршњака који нису у програму, а који чине контролну групу у истраживањима. То може бити последица личних склоности, подршке околине, претходних искустава и интеркултуралних сусрета. Због тога је могуће утврдити има ли разлика између учесника размене и њихових вршњака (Ханзел и Чен 2008), али није могуће доказати да су ове разлике последица учешћа у програму размене. Контролне групе много су корисније када је циљ истраживања утврђивање фактора који утичу на исходе учења, при чему су сви субјекти истраживања учесници програма.

3.3. Интеркултурално учење по повратку с програма међународне мобилности

Наведена истраживања су уз извесна ограничења пружила увид у однос програма међународне мобилности у образовању и интеркултуралног учења. Ефекти програма размене у највећем броју случајева испитују се одмах по завршетку боравка у иностранству, при чему се повратак кући сматра завршетком програма, када треба установити шта је научено. Известан број аутора, међутим, истиче да су управо повратак кући и реадaptација важан део процеса учења и да представљају велики изазов за учеснике програма међународне мобилности у образовању (Батурст и Ла Брак 2012; Мартин и Харел 2004; Рексајзен 2013, Суспен 1986, Вилсон 2003). За ову појаву аутори користе различите термине, као што су повратак (енгл. *re-entry*), рекултурација (енгл. *reacculturation*) или репатријација (енгл. *repatriation*) (Sussman 2000: 356). С обзиром на усаглашеност око тога да је повратак кући представља важно искуство за учеснике програма размене, Мартин (1984: 115) уочава велику диспропорцију у обиму истраживања посвећених процесима који настају када се особа нађе у другој културној средини, и процесима када се особа врати у културну средину из које потиче. Много година касније, Скудларек (2010) у прегледу литературе која је настала у међувремену констатује да и даље нема великих помака у овој области. И даље се врло често у објашњавању ових процеса наводи модел облика слова W, који је заправо надоградња модела културног шока, који је још педесетих година развио Лизигард (Lysigard). Лизигард је сматрао да крива расположења особе која неки дужи период проводи у другој средини изгледа као латинично слово U – она најпре осећа узбуђење и ентузијазам, који опада када се сусретне с тешкоћама проузрокованим културним разликама; када превазиђе те тешкоће и адаптира се, крива иде узлазном путањом. Гулахорн и Гулахорн су шездесетих година претпоставили да се нешто слично дешава и по повратку у своју земљу, те да спојене криве расположења заправо имају облик W. Емпиријска истраживања, међутим, не дају јасну подршку овој хипотези (Мартин 1984: 119; Вилсон 2003: 484).

Међу релативно малобројним ауторима, овом проблематиком бавила се Суспен (1986: 236). Она је сумирала изазове с којима се сусрећу учесници програма међународне размене у образовању. Прво, када се припрема за одлазак на програм, већина њих очекује културолошке разлике и спремна је да се прилагоди и суочи с тешкоћама, док ретко очекују било какав напор када се врате кући. Друго, учесници размене нису увек свесни промена које се код њих дешавају током боравка у другој средини. За то време, промене су се могле десити и у средини из које су дошли или се нису десиле а особа може доживети да је средина много другачија од оне коју је оставила кад је кренула на пут. Такође, породица и пријатељи можда очекују да је учесник програма исти као раније и не очекују нове ставове или навике. Коначно, околина није увек заинтересована за искуства учесника програма, што некад може да буде и извор фрустрације. Из свих ових разлога, повратак кући представља значајан моменат који не треба запостављати.

Прегледом литературе Суспен (2000: 361) је утврдила да постоје три различита гледишта на ову појаву, која би се могли сумирати на следећи начин:

- 1) то је процес адаптације, који је исти као адаптација на било коју нову животну ситуацију;
- 2) реадaptација на културу из које особа потиче личи на адаптацију новој култури;
- 3) то је јединствено искуство, различито од свега осталог.

Као и већина других, и ова ауторка се фокусира на емотивну компоненту и искуства особа по повратку (Скудларек 2012; Вилсон 2003; Мартин и Харел 1993), док је теже наћи податке о томе да ли је овај период значајан за процес интеркултуралног учења. Литература пре покушава да одговори на питање како се учесници осећају и како се реадaptирају пре него да ли су нешто научили из тог искуства.

На то питање покушао је да одговори Рексајзен (2013: 175–176). На основу резултата које је добио, свој чланак је назвао „Студирање у иностранству: Крај је само почетак“. Користећи IDI упитник, аутор је истраживао интеркултуралну оријентацију групе студената из САД, како током семестра у иностранству тако и

по повратку кући. Резултати показују да се постигнуће студената драстично повећало током боравка у иностранству, уз оријентацију прихватања, али је занимљиво да је четири месеца од повратка кући опао, уз оријентацију поларизације (уверење да постоје добре и лоше, супериорне и инфериорне културе). Ову појаву Рексајзен назива „бумеранг ефекат“, објашњавајући је тиме да учесници програма међународне мобилности врло често период проведен у другој земљи доживљавају као „време романтизоване слободе“, која је другачија од реалности с којом се сусрећу код куће.

У једном скоријем истраживању, рађеном са српским ученицима који су се вратили са годишњег програма међународне размене (Живановић 2014), утврђено је да ученици сматрају да се програм није завршио њиховим повратком са размене, иако су то очекивали када су кретали. Они су изнели утисак да су тек пошто се размена завршила постали свесни промена које су се десиле и ствари које су научили у другој земљи, школи и породици. Било им је, дакле, потребно неко време да „обrade“ своје интеркултурално искуство тако што ће организовати своје утиске и дати им смисао.

Уколико је време по повратку из друге земље значајно за интеркултурално учење, поставља се питање да ли програмом међународне мобилности у образовању треба сматрати само период проведен у другој земљи или је важан сегмент интеркултуралног искуства и повратак с програма, тј. период у ком се срећују утисци а своја култура сагледава у новом светлу. Даље, уколико је период по повратку значајан у процесу интеркултуралног учења, поставља се питање колико је оправдано оцењивати учинак програма мобилности, тј. ефекат на интеркултурални развој учесника одмах по повратку. Уколико они треба да промисле о свом искуству и сагледају га с извесне временске дистанце, имајући у виду и једну и другу културну средину, можда се прави исходи учења виде тек нешто касније. Коначно, видели смо да готово сва истраживања фактора који утичу на образовне исходе сугеришу да су у интеркултуралном учењу у оквиру програма мобилности потребни менторство и усмерење. То би значило да програми међународне мобилности треба да укључе структурирану педагошку подршку учесницима не само током боравка у иностранству, већ и по повратку.

Циљ ове дисертације јесте да у поглављима која следе понуди одговоре на ова питања.

3.4. Међународна мобилност у образовању и учење страних језика

Уверење да се страни језик најбоље учи у средини у којој је тај језик матерњи опште је прихваћено и представља један од главних мотивационих фактора за учешће у програмима међународне мобилности у образовању. Од шездесетих година 20. века постепено расте научно интересовање за језичке ефекте програма мобилности (Фрид 1998: 32), које би својим резултатима или дало подршку наведеном уверењу или га оповргло, али и истражило природу процеса учења језика током програма међународне мобилности у образовању. У литератури постоји сагласје око тога да однос између учења језика, интеркултуралне компетенције и интеркултуралног контакта није једноставан и константан, већ исходи учења зависе од бројних фактора, почев од самог искуства боравка у другој средини, па до индивидуалних разлика међу ученицима (Џексон 2011: 449). Због тога постоји потреба да се ти фактори детаљно истраже, како би се сазнања о њима употребила за израду програма мобилности и организацију наставе језика у будућности.

У литератури која се бави овом темом примећујемо да аутори користе термине учење језика (енгл. *learning*) и усвајање језика (енгл. *acquisition*), али без објашњења на шта се тачно односи један а на шта други термин. Сматрамо да је у контексту програма мобилности важно разграничити на шта се тачно мисли и да ли се и у којој мери у овим околностима ради о учењу или усвајању појма. Крашен (1981: 1–2) је пре неколико деценија у оквиру своје теорије о учењу, односно усвајању страног језика утврдио разлику између ова два. Усвајање страног језика јесте процес сличан оном кроз који пролазе деца када усвајају матерњи језик и захтева природну комуникацију и интеракцију, где је фокус на поруци, а не на форми исказа. Са друге стране, учење језика одвија се свесно, при чему ученик упознаје експлицитна граматичка правила и има прилику да о њима дискутује. Свакако, учесницима програма мобилности учење страног језика је свесни циљ и у томе обично имају и структурирану подршку у виду наставе. Међутим, извесно је да се у некој мери ради и о усвајању језика, које се не одвија свесно већ спонтано, те се може говорити о усвајању социолингвистичких компетенција (Реган 1998) или стила и дијалекта (Фрид 1998). У овом раду

користићемо израз учење језика јер су сви ученици у интервјуима истакли да су уложили много напора у овај процес и показали одређен ниво метајезичке свести, али истовремено не искључујемо могућност да долази и до усвајања одређених језичких аспеката.

Прегледом литературе Фрид (1998: 32) је установила да се у истраживањима учења језика током програма мобилности издвајају две доминантне теме, односно питања: 1) Да ли и под којим условима програми мобилности доводе до унапређења језичких вештина? 2) Како учесници програма перципирају своје искуство и како та перцепција утиче на њихово учење?

Када је реч о истраживању ефеката програма мобилности на усвајање страног језика, Фрид (1998: 33) даје преглед студија које су као главни метод користиле тестове за утврђивање језичког нивоа. Резултати таквих истраживања потврђују популарно уверење да програми мобилности доприносе усвајању страног језика, тј. да је језички ниво појединца виши после учешћа у програму међународне размене у образовању. Такве студије, међутим, не дају информације о квалитативним променама у језичким вештинама учесника програма и факторима који утичу на језички развој.

Са друге стране, неки истраживачи су се интересовали за детаљнију слику језичког развоја током програма међународне мобилности и они су се бавили следећим питањима:

- У којим језичким вештинама ученици постижу највећи напредак?
- По чему се разликују ученици који уче страни језик у средини у којој је тај језик матерњи и они који га уче у својој земљи?
- Постоји ли разлика у усвајању страног језика у зависности од почетног језичког нивоа ученика?
- Какву улогу има настава циљног језика током програма међународне мобилности у образовању?

Трагајући за одговорима на питања о квалитативној слици језичког развоја учесника програма међународне мобилности, постојећа литература даје следеће одговоре (Фрид 1998; Реган 1998; Колентајн 2009):

- развој вештина говорења, слушања и читања интензивнији је ако ученици пре програма умеју да читају и имају граматичку основу (Фрид 1998: 37; Колентајн 2009: 221);
- неки резултати сугеришу да се напредак језичких вештина на циљном језику драстично успорава по завршетку програма мобилности, када се ученици врате у своју земљу (Фрид 1998: 37);
- напредак је највећи у општој флуентности – брзини говора, краћим паузама (оклевању) у говору, већем репертоару филера, модификатора, формулаичких израза и компензационих стратегија (Фрид 1998: 44; Реган 1998: 78; Колентајн 2009: 220);
- на вишем нивоу језичког знања, граматички напредак је мањи у односу на напредак у социолингвистичкој компетенцији;
- боравак у иностранству је ефикасан на језичким нивоима где постоји макар донекле развијена метајезичка свест (Колентајн 2009: 229).

Резултати студија у којима се пореде ученици који језик уче у иностранству и они који га уче код куће, у условима наставе страног језика у учионици, сугеришу следеће (Фрид 1998: Колентајн 2009):

- усвајање вокабулара вишеструко је интензивније код ученика који уче језик током програма мобилности него код оних који га уче код куће, у оквиру наставе (Фрид 1998: 41);
- исто важи и за стратегије започињања, одржавања, проширивања и завршавања комуникативне ситуације (Фрид 1998: 44);
- у писању готово да нема разлика – они који су језик учили у иностранству немају нужно већу синтаксичку и лексичку комплексност од оних који су га учили у својој земљи (Фрид 1998: 45);
- када је реч о усвајању граматичких структура, између ове две групе нема драстичне разлике (Колентајн 2009: 224).

У литератури нема јединственог става о улози формалне наставе страног језика током програма мобилности јер изгледа да то зависи од мноштва фактора – где су ученици смештени током програма, какви су њихови контакти ван наставе, као и које су њихове потребе (Фрид 1998: 49).

Индивидуални фактори као што су неколико претходно наведених заправо су и главно методолошко ограничење, које спречава генерализацију резултата добијених у истраживањима – на програм мобилности креће се у различитим узрастима, с различитом мотивацијом, језик се учи на различите начине и у различитим околностима, те је тешко извући закључак који би био применљив на сваку ситуацију.

Прегледом литературе Пелегрино (1998: 91) констатује да је већина истраживања која се баве учењем језика у иностранству усмерена на производ, односно мерљиви напредак у језичким компетенцијама ученика који су провели одређени период у средини циљног језика. Са друге стране, релативно мало пажње посвећено је самом процесу учења језика током програма мобилности, односно ученичким искуствима и перспективама. Пелегрино (1998: 93–95) сматра да је овај аспект неправедно запостављен јер ученичка перцепција језика, сопственог процеса учења и учења језика током боравка у иностранству имају велики утицај на употребу језика и понашање у средини циљног језика.

Студије које су испитивале уверења ученика установиле су да међу учесницима програма мобилности неретко постоје погрешна уверења, која имају негативан утицај на њихов језички развој (Пелегрино 1998: 95–96). Пелегрино наводи студију Милера и Гинсберга, који су испитивали уверења о учењу језика код америчких студената на програму размене у Русији, а који су утврдили следеће: представа о језику коју имају студенти у највећој мери потиче из учионице, чиме се запостављају многи језички аспекти за које је боравак у средини циљног језика заправо најкориснији. Наиме, студенти често мисле да је језик утврђен систем у ком су речи и синтакса примарни елементи и у ком су само речи носиоци значења. Утврђено је и да студенти сматрају да је успех у овладавању страним језиком еквивалентан способности да се производе граматички исправни искази, чиме се заправо запостављају прагматички фактори и комуникациона флексибилност, а језик своди на уџбеничку форму. Истраживања су утврдила да је врло распрострањено и очекивање ученика да ће сам боравак у иностранству аутоматски резултирати бољим језичким способностима. У пракси се често дешава је да ученици време проводе у друштву у ком причају на матерњем или другом страном језику (који је најчешће

енглески), што директно отежава услове за усвајање циљног језика (Амузи и Винке 2009: 375). У студијама овог типа такође је утврђено да студенти мисле да њихова способност комуницирања на страном језику зависи од ситуације у којој се налазе, односно од саговорика. С тим у складу ученици бирају мање изазовне ситуације у којима ће употребљавати језик, због чега нужно пропуштају многе прилике за учење и вежбу које им се пружају у средини циљног језика.

У истраживању о ставовима према учењу енглеског језика у оквиру програма мобилности у САД утврђено је да се ставови ученика мењају када је реч о аутономији у процесу учења (Амузи и Винке 2009: 366–379). Субјекти у истраживању биле су две групе студената, на програму размене у трајању од 6 месеци и на програму у трајању преко 6 месеци, али не дуже од две године. Истраживачи су утврдили да код учесника у програму међународне мобилности јача уверење да су као ученици самостални у учењу и да њихов успех зависи од прилика за интеракцију на циљном језику које сами себи омогуће. Уверење у сопствену одговорност за процес учења јача док, са друге стране, перцепција одговорности наставника за процес учења слаби (id. 2009: 374). У истом истраживању такође је утврђено да ученици на дужим програмима имају израженије уверење у самосталност у учењу језика од оних који иду на краће програме. То, међутим, није нужно узрочно-последична веза већ корелација – могуће је да дужина програма узрокује промене у уверењу, али је исто тако могуће се дужи програми мобилности и бирају због већ постојећих уверења (id. 2009: 375).

Коначно, усвајање страног језика у спречи је са другим процесима кроз које особа пролази као учесник међународне мобилности у образовању. Као што је познато, то су различите фазе адаптације на другу средину, од почетног ентузијазма и одушевљења, до разочарења и промена расположења. У фазама када се особа суочава с потешкоћама везаним за културолошке разлике и има негативну перцепцију друге културе, она избегава интеракцију, што неминовно неповољно утиче на развој језичких вештина. Пелегрино (1998: 109) је утврдила и да на одлуку ученика да се упусте или избегну интеракцију с изворним говорницима утиче осећај „друштвенопсихолошке сигурности“, с обзиром на то да је интеракција на страном језику ситуација појачаног друштвеног ризика, у

смислу да се могу осетити неуспешним, посрамљеним и обесхрабrenим. Они ће се пре упустити у интеракцију ако саговорници уважавају њихов труд да говоре страни језик, ако могу да контролишу интеракцију и при томе имају осећај сигурности.

Важно је питање и колика је, по мишљењу ученика, улога формалне наставе језика током боравка у иностранству, у поређењу с учењем језика у неформалном контексту, у интеракцијама с изворним говорницима. Резултати неколико истраживања чије резултате наводи Пелегрино (1998: 99) сугеришу да ученици сматрају наставу у учионици мање корисном и продуктивном од интеракција у неформалном контексту. Ово, наравно, не мора одговарати стварним ефектима формалне наставе језика (чак има и супротних доказа), али је чињеница да ово уверење усмерава понашање ученика, који губе интересовање за часове током програма размене. Када је реч о улози наставе језика током боравка у иностранству, Пелегрино (1998: 102) наводи резултате студије друге ауторке, која је утврдила да настава:

- 1) утиче на регистар коју ученици користе;
- 2) утиче на избор тема за конверзацију;
- 3) помаже ученицима да свесно примењују садржаје из учионице ван часова;
- 4) помаже ученицима могу да оцене сопствени напредак и да се фокусирају на побољшање својих језичких вештина;
- 5) кроз домаће задатке помаже ученицима да наставе да се фокусирају на језичке појаве.

Учионица, дакле, представља неку врсту форума у ком се верификују језичке информације и разрешавају комуникацијске потешкоће с којима се ученици сусрећу ван наставе. Налази које наводи Пелегрино сугеришу да улога наставе језика током програма мобилности ипак није занемарљива, иако је ученици тако не доживљавају.

Када је реч о истраживању перцепције ученика, постоје бројни методолошки изазови (Пелегрино 1998: 92), који се умногоме подударују с методолошким ограничењима раније изложених студија интеркултуралне

компетенције. Квалитативне истраживачке методе какве су студије случаја, дневничке белешке или интроспективни интервјуи, често су окарактерисани као ненаучни с обзиром на своју идиосинкратичну природу и недостатак објективности. Даље, ученици можда нису свесни неких процеса, или немају способност да их на прави начин окарактеришу и вербализују. Уз то, перцепције ученика нису нужно константне, већ су променљива категорија (Пелегрино 1998: 114). Коначно, овакве истраживачке технике обично се не примењују на великим групама, обично нема контролних група и случајног узорка, те се може довести у питање валидност ових студија и могућност генерализације резултата (id. 92).

Без обзира на ова ограничења, резултати истраживања перспектива ученика неоспорно су драгоцени. У примењеној лингвистици добро је познато да ученици развијају сопствене представе о језику, које затим утичу на њихове изборе приликом учења и употребе језика, а тиме и на њихов успех у усвајању тог језика. Зато Пелегрино (1998: 93–95) закључује да перцепције ученика, иако можда нису објективне, ипак јесу драгоцене за истраживаче, педагоге и организаторе програма, као и за саме ученике јер расветљавају процес учења језика током програма мобилности. Из тог разлога у овој дисертацији и испитујемо како учење страног језика током програма мобилности изгледа из перспективе српских ученика на размени.

4. ИСТРАЖИВАЊЕ

4.1. Субјекти у истраживању

Оба дела истраживања обављена су с истом групом испитаника. Субјекти у истраживању били су ученици државних гимназија у из различитих градова у Србији, који су школску 2013/2014. годину провели на размени у некој другој земљи.

На програм размене отишли су посредством међународне организације за размену средњошколаца „АФС интеркултурални програми“ (AFS Intercultural Programs). Овај програм траје једну школску годину (десет месеци), при чему ученик иде у школу у другој земљи на локалном језику, живи с породицом домаћином и учествује у животу локалне заједнице. Програм је у том облику успостављен после Другог светског рата и реализује се у око 60 земаља света, укључујући и Србију. Организација за ученике обезбеђује подршку, која између осталог укључује припремни семинар пре поласка на размену, оријентационе семинаре током боравка у другој земљи и реоријентациони семинар по повратку кући. Ове активности представљају структурирану педагошку подршку интеркултуралног учења, које је главни образовни циљ овог програма. Уз то организација, или независно или у сарадњи са школом, пружа подршку ученицима у учењу страног језика, која се реализује на различите начине, у зависности од земље.

Организација АФС интеркултурални програми, и српски огранак организације под именом Интеркултура, подржали су рад на овој дисертацији тиме што су одобрили да истраживање буде спроведено на учесницима њихових програма и изразили интересовање за резултате. Позив за учешће у истраживању послат је свим ученицима који су 2013/2014. учествовали у годишњем програму размене, а могућност и жељу да се у њега укључе имало је њих 10, што је више од

половине укупног броја позваних. У тренутку спровођења истраживања они су имали између 16 и 18 година, девет их је било женског и један мушког пола, а на размени су били у следећим земљама: Аустрији, Француској, Италији, Немачкој, Турској, Русији и Швајцарској.

4.2. Истраживање развоја интеркултуралне компетенције

4.2.1. Инструмент коришћен у истраживању: Intercultural Development Inventory

У овом истраживању за процену интеркултуралне компетенције учесника програма међународне мобилности користили смо стандардизовани инструмент Инвентар интеркултуралног развоја (Intercultural Development Inventory, скраћено IDI). Овде ћемо описати инструмент и начин његовог коришћења и образложити зашто смо га одбрали за потребе ове дисертације.

IDI је настао као резултат напора да се утврди да ли се Бенетов Развојни модел интеркултуралне осетљивости¹⁹ може репликовати на систематичнији начин, односно да ли истраживања на великом узорку испитаника различитих профила и из различитих земаља дају подршку овој теоријској концепцији. Инструмент је прошао кроз више корака израде и валидације под вођством др Мича Хамера (2003, 2011, 2012), што је након прве верзије из 1998. дало другу верзију 2003. и трећу верзију 2010. године, коју и ми користимо у овој дисертацији.

Први корак у изради инструмента било је квалитативно истраживање појава у вези с искуствима која људи имају у сусрету с различитим културама. Интервјуисано је укупно 40 испитаника из различитих етничких и националних група, након чега су четири истраживача независно анализирали транскрипте разговора и процењивали однос особе према интеркултуралним ситуацијама, користећи фазе развојног модела као оквир за процену. Независне процене истраживача поклопиле су се у високом степену (корелација од 0,66 до 0,86).

¹⁹ Модел је детаљно објашњен на стр. 46.

После тога идентификоване су изјаве карактеристичне за сваку од фаза и од њих је сачињен упитник. То значи да су питања у упитнику настала у природном дискурсу људи из различитих културних средина, по чему се овај инструмент разликује од инструмената у којима истраживач сам формулише питања од којих ће бити сачињен упитник. Ово је посебно важно јер је циљ истраживача био да направе културолошки неутралан инструмент, односно да изјаве не буду пореклом из једног културолошког миљеа и да немају облик који је потенцијално неприкладан за припаднике неких заједница, колико год је то могуће. Првобитни списак изјава дат је на ревизију стручњацима за истраживање културних разлика из различитих делова света, да би се дошло до коначне верзије која је потом и тестирана на испитаницима из различитих земаља. Спроведена је анализа која је дала следеће стабилне факторе: порицање, одбрану, минимизацију, прихватање, когнитивну адаптацију и бихевиоралну адаптацију. *Интеграција*, која се јавља у моделу, није се показала као стабилан фактор. Након тога направљена је нова верзија инструмента, уз коју су паралелно примењене и две постојеће скале из ове области (*worldmindedness scale*, *intercultural anxiety scale*), као и скала за процену склоности ка друштвено пожељним одговорима. После тестирања и факторске анализе установљено је пет фактора: порицање/одбрана, поларизација, минимизација, прихватање, адаптација и неприпадање²⁰.

Порицање се односи на незаинтересованост за културолошке разлике или избегавање сусрета с разликама, карактеристично за особе које немају или имају врло скромна искуства сусрета с различитим културним групама. *Поларизација* се односи на приписивање вредносног суда културолошким разликама из перспективе „ми и они“, при чему се сопствена култура може сматрати супериорном или, алтернативно, инфериорном у односу на друге културе. Први облик поларизације назива се *одбрана*, а други *реверзија*. *Минимизација* је прелазна оријентација између монокултуралног и интеркултуралног гледишта и нагласак ставља на сличности у основним потребама људи и универзалне принципе човечанства, што за последицу има маскирање и превиђање културолошких разлика. *Прихватање* значи да особа запажа и прихвата постојање сличности и разлика међу културама, што укључује и свест о сопственим

²⁰ У оригиналу *Cultural disengagement*.

културолошким обрасцима опажања и понашања. Међутим, може се наићи на потешкоће када је реч о заузимању става о моралности неког понашања у светлу културолошких разлика. *Адаптација* се односи на темељно разумевање културолошких разлика, уз истовремено поседовање ширег културолошког репертоара, како у понашању тако и у погледу на свет, помоћу којих се особа може прилагодити ситуацији коју карактерише културолошка различитост. Последњи фактор, *неприпадање*, није део континуума већ се третира засебно, а односи се на осећај особе да не припада културној заједници примарне социјализације. Пошто то није развојна фаза интеркултуралне осетљивости, али резултати факторске анализе сугеришу да је то ипак релевантан фактор, аутори инструмента одлучили су да неприпадање задрже у инструменту, али не као развојну фазу већ као засебан параметар, релевантан у случајевима испитаника који имају вишекултурни идентитет.

Поређење са резултатима добијеним другим двама скалама показало је да више вредности у порицању и одбрани корелирају с нижим вредностима глобалне свести и вишим вредностима интеркултуралне анксиозности, док више вредности у прихватању и адаптацији корелирају с вишим вредностима глобалне свести и нижом интеркултуралном анксиозношћу. Такође се показало да је инструмент неутралан по питању друштвено пожељних одговора, као и да нема разлике у односу на род, године и ниво образовања испитаника.

Ова испитивања нису нашла утемељење за интеграцију као фазу која постоји у изворном Бенетовом развојном моделу. Анализирајући овај налаз Хамер (2011: 13) закључује да је интеграција питање формирања идентитета а не компетенције и да је то објашњење зашто нема места интеграцији као фази у моделу који се бави компетенцијом.

Када се дошло до коначне верзије развојног континуума, спроведено је истраживање на узорку од 766 особа како би се установио стандардни скор (100) и стандардна девијација (15). Тада је установљено да постоји разлика између скорa којим инструмент показује у којој фази је особа и скорa који показује како особа доживљава своју интеркултуралну компетенцију, односно у којој фази особа мисли да се налази. Први скор назван је развојни скор (*Developmental Score*), а

други доживљени скор (*Perceived Score*). Скор може бити од 55 до 145, при чему је стандардна грешка 3,66 за развојни скор, а 3,49 за доживљени скор. У трећем кругу истраживања, чији је циљ био утврђивање валидности инструмента, учествовало је 4 763 испитаника различитих доби, занимања и националности, који су упитник попунили на матерњем језику. Важан податак за ову дисертацију је и то да је међу испитаницима било 1 850 средњошколаца из Аустрије, Немачке, Италије, Бразила, Костарике, Еквадора, Хонг Конга, Јапана и САД.²¹

Коначна, трећа верзија упитника коришћена је у многим истраживањима са различитим профилима испитаника, што је допринело даљем валидирању овог инструмента. Уз то, IDI је у истраживањима корелиран са другим појавама какве су, на пример, усвајање страних језика, похађање академских курсева из интеркултуралности или учешће у програмима међународне размене.

Поред чињенице да је IDI конципиран тако да нема друштвено пожељних одговора нити је осетљив на културни контекст, за ово истраживање релевантан аспект упитника јесте његова читљивост, односно ниво појмовне и језичке комплексности. Уколико је тај ниво комплексности висок, упитник може бити неадекватан за одређене групе нижег нивоа образовања и академских вештина, какви су средњошколци. Да би се ово питање разрешило, аутор упитника (Хамер 2011: 12) подвргао је текст упитника стандардизованој анализи читљивости, чији су резултати показали да је читљивост адекватна особама нивоа образовања између 10. и 12. разреда, односно вештинама читања петнаестогодишњака, те да се може користити са овом узрасном групом.

Дакле, иако је IDI као инструмент утемељен у Бенетовом Развојном моделу интеркултуралне осетљивости и утврђује интеркултуралну оријентацију особе на континууму, тај континуум развоја донекле се разликује од Бенетовог модела јер је адаптиран у складу са резултатима валидационих истраживања. Овај континуум има пет, а не шест фаза. То су: порицање, поларизација, минимизација, прихватање и адаптација. За разлику од Бенетовог модела, овде нема оштре границе између три етноцентричне и три етнорелативне фазе, већ је оријентација минимизације прелазна фаза. Хамер такође не користи термине етноцентризам и

²¹ За детаљне резултате в. Хамер 2011.

етнорелативизам, већ монокултурални и интеркултурални склоп (*monocultural and interculral mindset*). Континуум преузет од Хамера приказан је на слици 4. Претпостављамо да ће нова истраживања у области интеркултуралне компетенције која користе IDI, или која корелирају резултате добијене овим упитником са резултатима других истраживања даље унапређивати овај инструмент, који ће по свој прилици доживети неке нове верзије.



Слика 4. Континуум интеркултуралног развоја, преузето из: Хамер 2012: 119.

4.2.1.1. Форма упитника

IDI је упитник састављен од 50 питања конципираних тако да испитаник треба на скали да означи одговор од потпуног слагања до потпуног неслагања с неком тврдњом. Примери тврдњи су: „Људи су исти упркос разликама у својој спољашности“ или „Када дођем у сусрет с људима из друге културе, примећујем да своје понашање прилагођавам њиховом“. Иначе, у основи овог упитника стоји отворена дефиниција културе, што значи да појам није ограничен на националну културу и испитанику је то у упутствима стављено до знања.

Упитник се ради онлајн, на серверу ком испитаник приступа помоћу корисничког имена и лозинке. Доступан је на више језика и за попуњавање је потребно 15–20 минута. Када се попуни упитник, сервер аутоматски обрађује податке и преводи их у извештај за сваког индивидуалног испитаника, којима истраживач може да приступи и анализира добијене резултате. То значи да истраживач не сабира скорове за појединачне испитанике, већ добија скорове, које може да упоређује и корелира са различитим факторима. Поред ових, упитник садржи и питања отвореног типа у којима испитаници треба да опишу контекст у ком се сусрећу с културолошким разликама, своја запажања, као и позицију свог културног идентитета. Овај део упитника обезбеђује квалитативне податке, који допуњују нумерички изражене резултате.

4.2.1.2. Услови коришћења инструмента

За разлику од неких других средстава за процењивање интеркултуралне компетенције, IDI није јавно доступан за коришћење и није бесплатан. Да би истраживач користио IDI, треба најпре да прође обуку, односно сертификациони процес, који се састоји од упознавања с теоријском основом развојног модела, самим инструментом и процедурама његовог коришћења, који организује *Intercultural Development Inventory / IDI LLC*. Обука се састоји од ишчитавања

литературе и интензивног семинара који траје три дана, после чега полазник постаје сертификовани администратор за IDI, добија дозволу да приступи онлајн серверу на ком се инструмент налази и да га користи. Семинари се одржавају неколико пута годишње и на њима учествују истраживачи из целог света који желе да користе инструмент и који задовољавају стручне критеријуме. У нашем случају, семинар је одржан у Минхену маја 2014. Лиценца траје три године, али истраживач треба сваке године да обнови дозволу тако што ће прочитати материјал који је у међувремену написан и попунити онлајн упитнике које организатори обуке шаљу сертификованим администраторима.

Обука и коришћење инструмента нису бесплатни, али млади истраживачи који ће резултате користити у научне сврхе и допринети истраживањима у области интеркултуралне компетенције и чија истраживања су непрофитна, имају право на повлашћене услове. Истраживач на разматрање треба да достави потврду научне институције којој припада, своју биобиблиографију, предлог истраживања у ком је детаљно описано на који начин и у коју сврху ће бити коришћен IDI, као и потписану изјаву да неће прекршити ауторска права тиме што ће репродуковати, тј. објавити упитник, као и то да ће доставити копију одбрањене дисертације. Предлог ове дисертације предат је на разматрање 26. јуна 2014, а одобрење од *Intercultural Development Inventory / IDI LLC* стигло је 3. јула 2014.

4.2.1.3. Разлози због којих смо се у овом истраживању определили за IDI

За коришћење IDI упитника у овом истраживању определили смо се из више разлога, ослањајући се на критеријуме за одабир инструмента за оцењивање интеркултуралне компетенције које наводи Фантини (2012: 395), а то су: компатибилност с циљевима истраживања, културолошка неутралност, поузданост односно валидност, прикладност за развојни ниво и узраст испитаника, ресурси потребни за коришћење инструмента, применљивост добијених резултата.

Први разлог зашто смо одабрали IDI јесте то што је овај инструмент чврсто утемељен у теоријској концепцији интеркултуралне компетенције, и то у

развојном моделу. Уколико интеркултурално учење посматрамо као процес, онда је развојна концептуализација адекватна за проучавање ове појаве. Друго, овај инструмент је подвргнут ригорозним психометријским проверама, које говоре у прилог његовој валидности. То не значи да немамо резерву према подацима добијеним помоћу овог инструмента јер смо уверени да идеалан метод за оцену интеркултуралне компетенције не постоји, али за разлику од многих других средстава за оцењивање валидности, за IDI се могу пронаћи научни докази у литератури. Даље, овај инструмент није настао у неком одређеном националном или професионалном контексту само за потребе тог контекста. Он је неутралан по питању културолошке припадности и бави се општом интеркултуралном оријентацијом. Такође, значајно је и то што је инструмент прикладан за средњошколски узраст, што није случај са свим методама оцењивања интеркултуралне компетенције, које су често знатно комплексније. Уз то, питања нису транспарентна, већ су осмишљена тако да нема друштвено пожељних одговора. Коначно, прегледом литературе утврдили смо да је овај инструмент коришћен у великом броју студија које се баве развојем интеркултуралне компетенције у контексту програма мобилности (нпр. Хамер 2005; Ханзел и Чен 2008; Пејд и Ванде Берг 2012), између осталог и с ученицима средњошколског узраста, што омогућује поређење резултата с подацима других истраживача.

4.2.2. Процедура

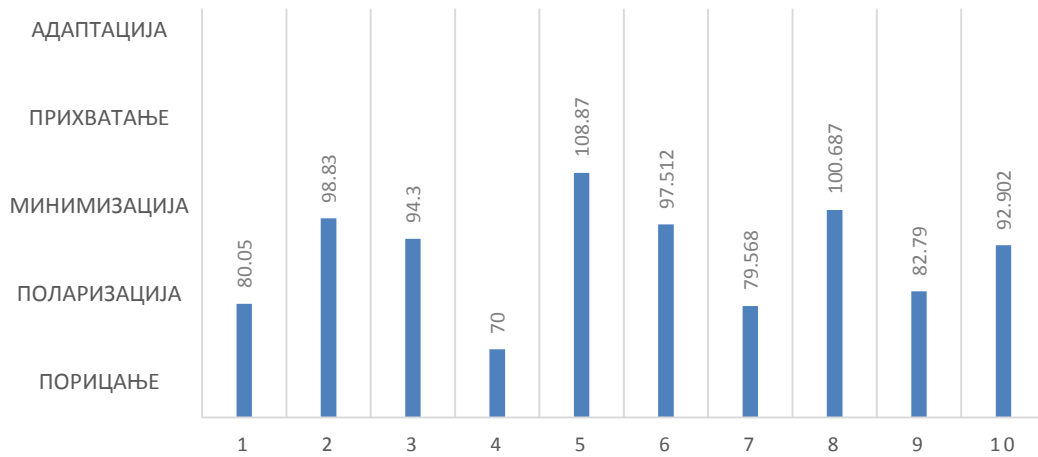
Упитник је доступан на 17 различитих језика, али су то нажалост само велики светски језици, међу којима се не налази српски. Да би се израдила верзија инструмента на новом језику потребан је велики узорак испитаника који би радили упитник на том језику, као и тим преводилаца који би у сарадњи с аутором инструмента, примењујући технику повратног превода, дошли до коначне верзије инструмента на новом језику. Пошто смо ово истраживање радили на малом узорку, определили смо се за енглеску верзију с обзиром на то да је познавање енглеског језика свих испитаника било довољно за овај задатак. Испитаницима је предочено да ће упитник бити на страном језику и сви су се одмах изјаснили да

им је то прихватљиво. Такође, дата им је могућност да током попуњавања упитника консултују истраживача у случају да нису сигурни да разумеју неко питање. Уз то, остављена им је и могућност да одустану од решавања упитника ако им се учини неразумљив или тежак, што се није догодило ни у једном случају. Ученици су први пут упитник попунили августа 2014. а други пут фебруара 2015., после чега су резултати за сваког испитаника преузети са сервера у електронској форми и подвргнути даљој анализи.

4.2.3. Резултати IDI упитника

Резултати добијени након првог круга тестирања помоћу IDI, рађеног лета 2014, показали су да се средњошколци који су се вратили из иностранства са годишњег програма међународне размене налазе на различитим развојним нивоима. Ниједан ученик није имао резултат који би га сместио у најнижу развојну фазу, оријентацију порицања, али исто тако ниједан није био ни у највишој развојној фази, адаптацији. Скорови ученика крећу се од поларизације до преласка из минимизације у прихватање (графикон 1). На IDI тесту рађеном шест месеци касније, добијени су нешто другачији скорови (графикон 2). Иако се резултати ученика и даље крећу у истом опсегу, приметне су разлике у скору који је сваки ученик појединачно постигао на првом и на другом тесту. Уз нумерички изражене скорове у анализи, у обзир узимамо и одговоре које су ученици дали на питања отвореног типа, која су такође део упитника и који су такође индикативни за интеркултуралну оријентацију.

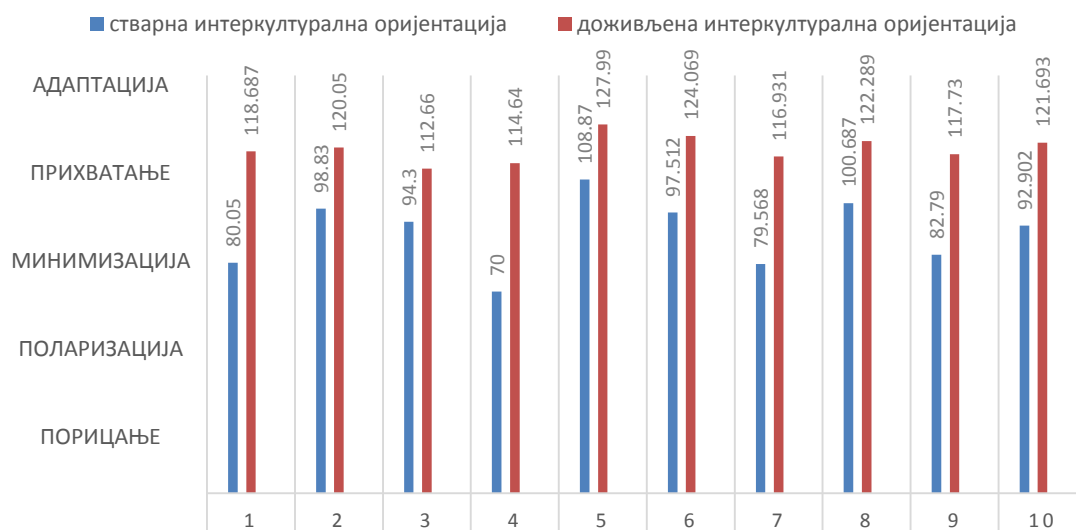
**ГРАФИКОН 1. РАЗВОЈНИ НИВО
ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
УЧЕНИКА НА ПРВОМ ТЕСТУ**



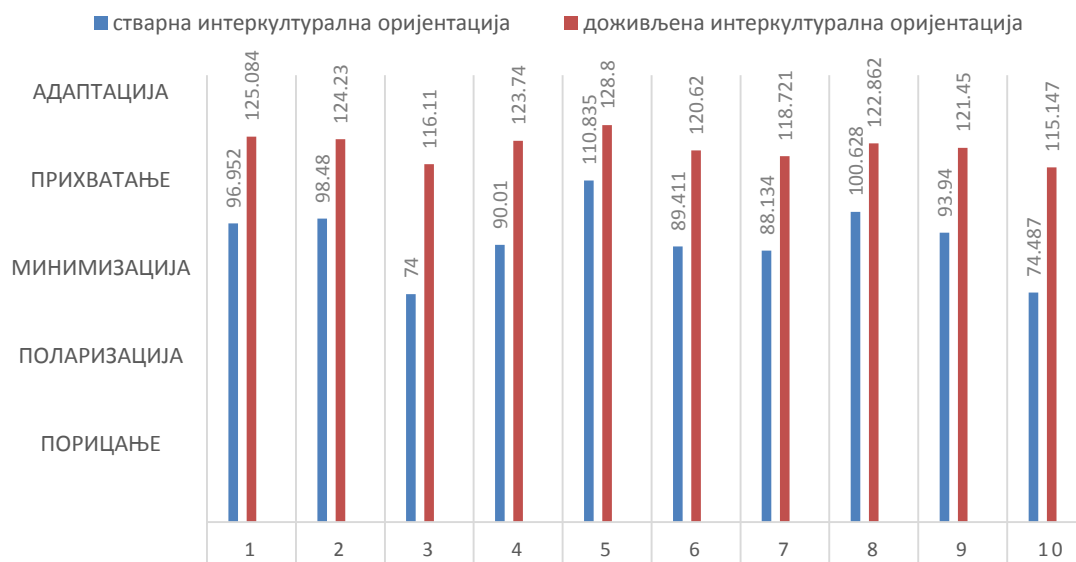
**ГРАФИКОН 2. РАЗВОЈНИ НИВО
ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
УЧЕНИКА НА ДРУГОМ ТЕСТУ**



ГРАФИКОН 3. СТВАРНА И ДОЖИВЉЕНА ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА УЧЕНИКА НА ПРВОМ ТЕСТУ



ГРАФИКОН 4. СТВАРНА И ДОЖИВЉЕНА ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА УЧЕНИКА НА ДРУГОМ ТЕСТУ



Када се упореде скорови на првом и другом тесту, резултати показују да се код одређеног броја ученика скор повећао, односно да бележе напредак на

развојном континууму, код других ученика скор је готово исти, док се у трећем случају скор смањило, односно постоји случај регресије.

Код једног броја ученика скор на другом тесту био је значајно већи него на првом, што указује на велики помак на развојном континууму. Највећи помак, у случају једне ученице, био је знатно већи и од мере једне стандардне девијације и износио је 22,71. То значи да је она од развојне фазе поларизације дошла до минимизације, и то готово до самог прелаза у етнорелативизам, односно интеркултурални склоп. Неколико ученика забележило је нешто умеренији помак, који се кретао од 16 до 8 поена више него на првом тесту. Сви ученици, њих четворо, који су на другом тесту забележили помак, на првом тесту су имали скор између 70 и 85, што значи да су били у фази поларизације. На ову фазу, поред бодова на скали обрачунатих на основу одговора на питања затвореног типа, упућују и одговори које су ученици дали на питања отвореног типа у упитнику. Ево једног примера: „У сусрету са другим културама можете да приметите предности и мане сопствене и других култура“. Ово је сликовит пример јер јасно показује да особа приписује вредносне судове аспектима културе и дели их на позитивне и негативне. На другом тесту, међутим, код исте особе одговори на иста питања нешто су другачији, што упућује на развијенију интеркултуралну оријентацију: „Желим да упознам друге културе, видим како људи живе и функционишу и спремна сам да прихватим културолошке разлике.“ Још један индикатор да се заиста ради о помаку на развојном континууму јесте и ниво комплексности одговора на питања отвореног типа. У првом кругу тестирања ученици су, говорећи о културолошким разликама највише говорили о разликама у поздрављању и гестовима, док су у другом кругу у први план ставили неке мање очигледне и површне културолошке разлике, као што су односи међу људима и начин размишљања. Резултати такође показују да су ови ученици на првом тесту имали много већу разлику у скору између реалног развојног нивоа и њихове процене на ком су нивоу, при чему их је IDI сместио на оријентацију поларизације, а они су проценили да је њихова интеркултурална оријентација много развијенија од тога, те је скор доживљаја сопствене компетенције био виши за 37–47 поена од реалног скорa који је показао IDI (графикон 3). Тест рађен шест месеци касније, међутим, показао је да се ова разлика у самопроцени и реалном

скору смањила (графикон 4). С једне стране, реалан скор ученика се повећао, али су, са друге стране, шест месеци касније показали реалнију процену своје компетенције.

Код троје ученика скор на првом и на другом тесту готово је исти (разлика је ± 2 поена, што не сматрамо статистички релевантном разликом с обзиром на стандардну грешку). Ови ученици имали су скор од око 100–110 поена, што представља прелаз између фазе минимизације и фазе прихватања. Ево једног примера учениковог одговора на питање отвореног типа, које упућује на развојну фазу минимизације: „Најтеже је премостити чињеницу да смо ми људи исти. Можда живимо другачије, имамо другачије навике, али сви смо ми жива бића, много сличнија једни другима него што претпостављамо.“ Из овога се види да особа минимизира културолошке разлике, односно ставља фокус на сличности и универзалности човечанства. Када се код ових ученика упореди разлика између скорa доживљаја сопствене компетенције и реалног скорa, разлика је готово двоструко мања него што је то случај с претходном групом ученика. Занимљиво је и да је скор који показује како доживљавају своју компетенцију код ових ученика готово једнак на оба теста, што показује не само да је њихов ниво интеркултуралне компетенције константан, него да је исти случај и са њиховим доживљајем своје компетенције, који је такође константан, али и ближи стварном развојном скору.

Код троје ученика на тесту рађеном после шест месеци забележена је регресија, односно мањи скор на развојном континууму него што је био на првом тесту. Ови ученици су на првом тесту имали скор од 92, 94 и 97 поена, што значи да су били у првој половини фазе минимизације. На другом тесту забележили су 8–20 поена нижи скор, што их је сместило у фазу поларизације, а што се може сматрати приличном регресијом. Скор такође показује да је шест месеци касније у случају ових ученика готово исти скор који показује како они доживљавају своју интеркултуралну компетенцију. Тај скор је остао исти, али је скор реалне компетенције мањи, те се драстично повећала разлика између скорa стварне и скорa доживљене интеркултуралне компетенције.

4.2.4. Дискусија

Резултати IDI упитника показују знатне индивидуалне разлике међу ученицима. Стога се апсолутно не може рећи да шест месеци након програма размене и прилике да размишљају, разговарају и пишу о свом интеркултуралном искуству, сви ученици имају исте развојне тенденције. Ово је јасно и када се избодују одговори на питања с понуђеним одговорима, али и на основу одговора на питања отвореног типа, где су ученици били слободни да сами формулишу своју перспективу. Узорак у овом истраживању је мали да бисмо на основу њега могли да извучемо закључак који би важио за све ученике на размени, али је довољан да недвосмислено покаже да се интеркултуралне оријентације ученика разликују и да се развијају у различитим смеровима.

Ниједан од 10 ученика ни на првом тесту, одмах по повратку са размене, нити на другом, шест месеци касније, није био у фази порицања. Чврст доказ за то су и одговори на питања отвореног типа, у којима ученици говоре о културолошким разликама на различитим нивоима, као и ситуацијама у којима су их приметили, што показује да постоји одређени ниво интеркултуралне свести. Пошто ученици нису попуњавали IDI упитник пре одласка на размену, не можемо знати да ли су неки од њих у фази порицања били пре одласка на размену, па је размена допринела да превазиђу ту оријентацију, или су пак већ пре одласка на размену имали развијен одређен ниво интеркултуралне компетенције. У сваком случају, очекивано је да особа после школске године проведене у другачијој културној средини има интересовање за културолошке разлике, примећује их и не избегава их.

Интеркултурална оријентација ученика у овом истраживању у оба круга тестирања креће се од поларизације до преласка из минимизације у прихватање, а поређење резултата са два теста показује да се интеркултурални развој након програма размене разликује и зависи од почетне позиције на континууму интеркултуралног развоја, односно од резултата на првом тесту. Ученици који су на првом тесту имали нижи скор и имали оријентацију поларизације, забележили су већи напредак на континууму од ученика који су већ на првом тестирању

имали релативно висок скор, који указује на оформљено етнорелативно гледиште. Код друге групе ученика ниво интеркултуралне компетенције после размене остаје стабилан – разлика у скору између два тестирања била је занемарљива, поготово када се има у виду да је стандардна грешка у овом тесту 3,66 поена. Овај налаз поклапа се са резултатима које је добио Хамер (2005); он је на великом узорку ученика из више земаља испитивао ефекте размене на развој интеркултуралне компетенције и дошао до закључка да учешће у размени има већи утицај на интеркултурални развој ученика у етноцентричним фазама и да они бележе значајнији напредак од оних који су у фази минимизације.

Занимљива је, међутим, појава регресије коју смо констатовали у случају троје ученика који су на првом тесту имали релативно висок скор, а после 6 месеци скор који их смешта у распон који припада поларизацији. Нисмо мишљења да ученици 6 месеци након размене могу „изгубити компетенцију“ и заборавити шта су научили током 10 месеци у другој средини и 6 месеци по повратку, али се може десити да се њихова перцепција промени и да културне заједнице почну да доживљавају у светлу „ми и они“, приписујући вредносне судове одређеним аспектима култура, што је карактеристично за фазу поларизације. И ова појава забележена је у ранијој литератури, код Рексајзена (2013: 174), који ју је назвао „бумеранг ефекат“, установивши да су ученици с нижим скором пре одласка на програм размене током програма забележили раст у скору, али четири месеца по повратку и пад. Аутор то објашњава чињеницом да ученици често свој програм размене и људе које су тамо срели сматрају бољим од онога што имају код куће. Са друге стране, могућа је и обрнута ситуација, при чему се повратак кући, добро познатим стварима након дугог одсуства гледа као нешто позитивно, па особа културне праксе сопствене заједнице сматра бољим од оних које је имала прилике да упозна.

У анализи се ваља осврнути и на чињеницу да IDI показује да сви ученици доживљавају да је њихова интеркултурална компетенција на високом нивоу, али да је разлика између стварног и доживљеног скорa знатно мања код ученика који су и на првом и на другом тесту имали скор који упућује на етнорелативне оријентације. Могуће објашњење за ову појаву јесте то да ученици који се врате са размене имају снажан утисак да су много научили и много напредовали, због

чега процењују да им је интеркултурална оријентација на знатно вишем нивоу комплексности од онога што бележи IDI као њихову стварну оријентацију.

4.3. Истраживање процеса усвајања језичких компетенција

Други део истраживања овог доктората односи се на усвајање језичких компетенција циљног језика током програма међународне мобилности ученика средњих школа. Циљ нам је био да овај процес расветлимо и утврдимо који су његови најважнији аспекти, и то тако што ћемо истражити како сами ученици на размени доживљавају процес усвајања страног језика. И ову појаву, као и случај интеркултуралне компетенције, истражујемо с извесне временске дистанце, пошто су се ученици вратили с програма размене. У овом поглављу најпре дајемо опис методе коју смо користили, након чега анализирамо добијени материјал и сумирамо резултате.

4.3.1. Процедура

У испитивању је учествовала иста група од 10 ученика који су попуњавали и IDI упитник. С њима су обављени интервјуи у којима су говорили о свом искуству учења страног језика током програма размене. Ученицима су унапред послате информације о разговору (тема, сврха, процедура, као и да ће разговор бити снимљен), како би потврдили да су сагласни да учествују. У писаној форми, као и у усменој форми на почетку самог разговора, наглашено им је да ће њихова приватност бити заштићена у смислу да имена и подаци неће бити објављени. Наглашено им је и да не постоје исправни и погрешни одговори, већ да желимо да одговарају искрено јер смо заинтересовани за њихово лично искуство и поглед на процес учења страног језика. За потребе овог сегмента истраживања није коришћен неки постојећи инструмент, већ је састављен упитник од тринаест питања на српском језику, која су постављана свим ученицима на исти начин (прилог 3). Питања су конципирана тако да одговори дају податке о:

- улози учења страног језика у одлуци о учешћу у програму размене,
- учењу језика које је претходило размени,
- временском периоду који је ученицима на размени био потребан за савладавање циљног језика,

- улози енглеског језика у споразумевању током програма размене,
- околностима у којима ученици сматрају да су највише научили, техникама које су користили и особама које су им помогле,
- тешкоћама на које су ученици наилазили,
- утицају учења страног језика на неке друге аспекте програма размене,
- општој оцени ученика о процесу учења страног језика током програма размене.

Ученици су интервјуисани у периоду између 1. и 18. децембра 2014. године, при чему је са сваким учеником понаособ обављен разговор који је у просеку трајао око 22 минута и који је снимљен, како би касније био транскрибован и подвргнут анализи. Снимањем интервјуа с ученицима добијено је нешто више од три и по сата звучног материјала, који је транскрибован у текст од скоро 16 000 речи. У овом делу рада излажемо резултате анализе материјала по тематским целинама.

4.3.2. Анализа материјала по тематским целинама

4.3.2.1. Улога страног језика у одлуци ученика да се пријаве за програм размене

Имајући у виду популарно уверење да се страни језик најбоље учи у средини у којој је тај језик матерњи, били смо заинтересовани за то у којој је мери прилика да науче страни језик мотивисала ученике да се пријаве да учествују у годишњем програму међународне мобилности. Једно од питања у упитнику односи се на то колико је језик земље домаћина мотивисао ученике да се пријаве за програм размене уопште, али и да одаберу земљу у коју ће отићи. Одговори сугеришу да ученици не сматрају језик пресудним мотиватором да се пријаве за програм међународне размене. Они не занемарују учење језика као сврху програма размене, али испред њега као циљ стављају упознавање земље, народа и његове културе, што илуструју следећи одломци:

Прво, интересовала сам се за Немачку као земљу и интересовала ме је њихова култура. А друго, учила сам тај језик шест година и хтела сам да га усавршим. То заједно ме је подстакло да се пријавим за размену. Прво култура, па језик.

Мени [језик] није био главни [мотив], чак ни један од главних. Више ми је било битно да упознам културу. Ја сам пре размене посетила Француску и много сам заволела. Њихова храна, култура, занимало ме каква је њихова школа, како се понашају. Није то био само језик.

У већини случајева ученици су рекли да су се прво одлучили да се пријаве за програм међународне размене, па су се тек касније определили за земљу у коју би ишли. Дакле, језик је имао улогу у доношењу одлуке у коју земљу ће путовати пре него у одлуци да учествују у програму уопште, при чему примећујемо три различита начина размишљања. Једна група ученика желела је да оде у земљу чији су језик учили у школи, видевши у размени прилику да унапреде своје знање. Ево како једна ученица то описује:

Кад сам чула за програм размене, ја сам желела да одем било где. И онда сам кренула од не знам ни ја којих земаља, а онда сам схватила да учим немачки дуго и да је то један изузетно важан језик. Тако да јесте утицало на моју одлуку из простог разлога што сам имала ту неку основу и што сам хтела да надоградим своје знање немачког. Отишла бих ја и негде где се не прича немачки, без проблема. Али ето, зато што сам већ имала ту неку основу и зато што сам га учила толико дуго, онда нисам хтела да буде да сам учила немачки толике године, а да не знам ништа.

Двоје ученика изнело је управо супротно гледиште, рекавши да су желели да уче нов језик, који раније нису учили, укључујући и енглески. Зато су се определили да оду у земљу чији језик уопште не знају, јер су размену видели као јединствену прилику да науче језик који иначе не уче у школи или у неким другим условима:

Желела сам неки језик још да научим, неки који никад нисам учила. Али после кад сам отишла у Немачку, јако сам заволела немачки језик и одлучила сам да га побољшам, да га научим још више.

Па, са моје стране је било пожељно да то буде неки језик који нисам познавао. Нисам хтео да идем у Русију због руског или да идем у неку земљу где се говори енглески. То нисам желео, у ствари.

Коначно, две ученице које су школску годину провеле у Италији, а које претходно нису училе овај језик у школи, определиле су се за ову земљу због позитивног става према италијанском језику:

Увек сам била везана за те језике – шпански, италијански. Сад кад би ме неко питао, вероватно не бих учила други језик. Па, одувек сам желела да одем у иностранство, а језик ми је била нека ставка која ми је споредна, али опет је на неки начин била битна. Тешко би ми било да радим нешто што ми се не свиђа. Немачки некако никад нисам волела, то је на пример, језик који не бих волела да учим. Више сам се везивала за то што ћу одрасти и отићи у иностранство.

Није ми био само језик важан, али сигурно јесте био један од фактора зато што ми се језик као језик много свиђа – мислим да је то најлепши језик. Није ми то било најбитније, али ми је било битно.

Ученици су се за одређене земље пријавили и због тога што је програм за те земље био стипендиран, те је и то, поред афинитета према језику и култури одређене земље, имало утицаја. Овде треба имати у виду и да су ученици давали одговоре пошто су се вратили с програма, и када су, извесно, боље разумели о томе шта су све научили у другој земљи, уз страни језик. Остаје отворено питање да ли би дали идентичне одговоре две године раније, у тренутку пријављивања за програм, односно да ли је ипак главни мотиватор за учешће у годишњим програмима међународне размене прилика да се научи и страни језик.

4.3.2.2. Учење циљног језика које је претходило размени

Једна група ученика ишла је на размену у земље чије су језике претходно учили у оквиру редовне наставе у основној и средњој школи – њих укупно четворо учило је немачки или француски. На знање које су стекли у школи они гледају као на корисну основу, али га истовремено оцењују као недовољно, што се види из ова два одломка из два интервјуа:

Учила сам шест година немачки, и то четири године у основној и две године у средњој школи. Имала сам добро предзнање. Није то било довољно да пратим наставу у школи, али за свакодневно сналажење је било корисно.

Раније сам учила немачки шест година у основној и средњој школи. Околности нису биле баш добре, професорке нису баш умеле да лепо пренесу језик. Када сам отишла тамо [у Аустрију], буквално сам била негде на почетку зато што ми је вокабулар био страшно лош. Што се тиче граматике, знала сам поприлично добро граматику, али недостајало ми је много речи да бих могла да комуницирам и да бих могла да се снађем у свакодневном говору.

Претпостављамо да је разлог оваквим искуствима то што је у школи пажња посвећивана граматичким структурама више него речнику и конверзацијским способностима, а ученици нису имали прилику за конверзацију на овом језику ван школе. Зато су на размени осетили да су „на почетку“ јер су им недостајале речи и изрази за основне комуникацијске ситуације. Иако разочарани слабом применљивошћу претходно стеченог језичког знања, испоставило се да ученици ипак цене то што су захваљујући школској настави познавали граматичке структуре јер им је то олакшало даље учење.

Изузев ученика који су на размену ишли у земљу француског или немачког говорног подручја, остали ученици ишли су у земље чије језике нису имали прилике да уче у Србији у оквиру редовне школске наставе јер се ти језици или уопште не уче у школи или нису били у понуди у школи у коју су они ишли. Такав је случај са ученицима који су ишли у Турску, Чешку, Швајцарску, Италију и Русију. Када су сазнали да иду на програм размене, њих четворо ишло је на курс у школи језика око пола године пре поласка на програм, док преостали нису ишли ни на какву припремну наставу.

4.3.2.4. Настава страног језика у оквиру програма размене

Када је реч о структурираној настави страних језика током програма размене, сви ученици на размени имају неки вид формалне наставе као подршку учењу страног језика, али видови те подршке зависе од земље домаћина и од тамошње организације и школе. Ученици који су ишли у Италију, Турску, Немачку и Аустрију били су у обавези да непосредно пред полазак на програм прођу почетни ниво онлајн курса језика Rosetta Stone, како би се осигурало да сви ученици приликом доласка у ту земљу имају макар минимално знање језика. С ученицима који су ишли у друге земље то није био случај, али су неки од њих имали курсеве језика у земљи домаћину. У неким земљама те курсеве је обезбедила организација АФС за све ученике на размени у одређеној регији и они су се одвијали ван школе, док су у неким другим земљама, као што су Русија, Француска и Швајцарска, ученици при школи имали групну или индивидуалну наставу језика за ученике на размени током школске године. Искуства ученика су различита, као и значај који приписују језичкој настави. Они који нису раније учили језик оценили су онлајн курс непосредно пре размене као користан, док су они који су раније учили језик рекли да им није било толико корисно јер је то курс почетног нивоа, који су они већ били савладали. Даље, курсеве језика који су им били организовани током размене генерално су оценили као корисне јер је то био простор да разјасне неке језичке недоумице и граматичке конструкције. Истичу да су часови језика били кориснији на самом почетку него касније. Разлог је то што је врло брзо дошло до раслојавања међу ученицима, који су напредовали различитим темпом – неки брже јер су се трудили да уче језик у свакодневној комуникацији, ван наставе, док су се други мање трудили и мање напредовали, па је после извесног времена на часовима била превелика разлика међу ученицима и нису сви имали подједнаке користи од њих.

Ови одговори ученика иду у прилог закључцима до којих је дошла Пелегрино (1998), а које смо изложили у прегледу литературе. Ученици не приписују толики значај формалној настави језика током програма мобилности колики приписују учењу у неформалним интеракцијама (види у наставку). Међутим, часови су прилика да се ученици фокусирају искључиво на језичке

појаве и разјасне недоумице које имају. Резултати овог истраживања сугеришу да су они свесни важности тих часова и да цене такву прилику.

4.3.2.5. Временски период потребан за овладавање страним језиком и служење енглеским језиком као помоћним средством

Готово сви ученици кажу да су се на почетку боравка у другој земљи служили енглеским језиком за споразумевање. Једина ученица која је одмах говорила немачки имала је предзнање довољно за основну комуникацију и одлучила да се одмах потруди да сву комуникацију обавља на немачком, иако је то било теже од служења енглеским. Остали ученици користили су енглески, али различитим интензитетом и у различитим ситуацијама. Једна од типичних ситуација у којима су користили енглески језик јесте комуникација са другим ученицима на размени, из различитих земаља, с којима су се дружили и имали организоване заједничке активности током школске године.

Неки ученици били су приморани да врло брзо пређу у потпуности на језик домаћина јер њихови саговорници из земље домаћина нису знали ниједан страни језик или нису желели да разговарају на страном језику, какво је искуство имала ученица која је била на размени у Чешкој:

Са Чесима, то је баш кратак период био када сам користила енглески, јер они нису баш отворени што се тиче енглеског. Није да га не знају, али се стиде да причају енглески. С једне стране, мени је то сметало јако у почетку јер нисам ништа разумела. Нисам ја могла да причам са њима. Али то ми је дало мотивацију да ја научим чешки, тако да сам га релативно брзо научила баш због тога што нисам имала с ким да причам.

Такав је случај био и са двоје ученика који су у интервјуу испричали да су породице домаћини од првог дана инсистирале на свом језику, желећи да га они што брже науче, иако су знали да ће то за њих у почетку бити теже:

Моја прича је специфична, јер сам ја отишао у породицу која је живела у Америци шест година. Оба хост брата су рођени у Америци. Они сви знају супер енглески. И ја знам прилично добро енглески. Ја сам очекивао да ће то бити један плус на почетку када ћемо причати енглески и то ће да олакша тај почетак. Али када сам стигао тамо, тај први дан отац ме је чекао на аеродрому и он.... ја мислим да ја са њима у суштини никад нисам ни проговорио на енглеском. Они су мени све време причали, ја ништа нисам разумео. Они су понављали, као навијени, и објашњавали ми све на немачком, док једног тренутка нисам почео да разумем.

Први дан кад сам отишла, тад сам ишла кући са хост породицом. Тата и сестра су дошли по мене на аеродром. Причали смо енглески у колима, а кад смо стигли кући, било је касно, вечерали смо и ишли на спавање. Сутрадан је одмах био састанак мог АФС комитета и тамо су њима родитељима рекли да би било најбоље одмах од почетка кренути на немачком да се прича, да се што пре научи. И мени и мојој хост породици се та идеја свидела, тако да су они одмах, од првог дана, кренули да причају на немачком, а ја сам на енглеском одговарала. Е онда, кад сам већ доста тога разумела, кад сам савладала, кренула сам једноставно сама, прво неке једноставније речи.

Занимљиво је да ученици са временске дистанце верују да је ово била добра иницијатива породице домаћина, на којој су им захвални јер је допринела да брже и боље савладају страни језик. Када је реч о ученицима који нису одмах користили језик земље домаћина већ енглески, одговори на питање када су у

потпуности прешли на језик те земље знатно су варирали. Код неких ученика тај период је трајао неколико недеља, код неких месец и по дана, а најдужи период је четири месеца. У овом последњем случају ради се о ученици која пре програма није имала никакво знање језика земље у коју је ишла на размену.

Насупрот ученицима које је породица приморала да што раније почну да користе језик земље у коју су дошли, код неколико њих то није био случај, већ су сами у једном тренутку донели свесну одлуку да у потпуности пређу на језик домаћина. У интервјуу је неколико њих рекло да су морали да инсистирају на тој својој одлуци јер су њихови саговорници били склони да се пребаце на енглески када приметите да ученик не говори довољно добро њихов језик. Једна ученица је то описала на следећи начин:

Прве недеље нисам причала немачки, а од треће недеље сам се трудила да кажем све што могу. И дешавало се после пар месеци да су људи покушавали са мном да причају на енглеском, али пошто сам ја знала да треба да комуницирам на немачком, ја сам њима одговарала на немачком, да би они видели да треба да се пребаце. Зато сам се трудила да што већи број конверзација водим на немачком језику. И тако сам при почетку почела да комуницирам на немачком све што може.

Двоје ученика такође је рекло да су били свесни да ће слабије напредовати уколико буду проводили много времена са другим страним ученицима, те су се свесно дистанцирали од дружења које се одвија на енглеском и настојали да се друже с вршњацима из земље у коју су дошли, за шта су у интервјуу закључили да је било изузетно важно. Ово је врло занимљива појава, коју досадашња истраживања не констатују. Чињеница да су у другој језичкој средини не резултира нужно обиљем прилика за учење и вежбу кроз конверзацију, поготово првих месеци, док језик још није сасвим добро научен. Тада ученик треба да тражи од саговорника да му се обраћа на свом матерњем језику и на начин који може да разуме. Тада се у великој мери зависи од подршке саговорника.

Из овога закључујемо да време које је потребно ученицима на размени да престану да се служе енглеским и пређу на локални језик зависи од језичких знања с којима полазе у ту земљу, труду који улажу у учење, али по свој прилици и од подршке коју добијају од непосредног окружења, при чему се главна улога приписује члановима породице домаћина, њиховом стрпљењу и инсистирању на употреби локалног језика на начин који ученик на размени може да прати.

4.3.2.6. Страни језик у школи

Посебно питање у упитнику односило се на временски период који је ученицима био потребан да страним језиком толико да на њему прате школску наставу. Сви ученици су од почетка програма похађали локалну школу на локалном језику, али им је било потребно одређено време да га науче довољно добро да у настави учествују као и локални ученици. Ево како су две ученице описале ово искуство:

После три месеца сам могла да пратим, а негде од другог полугодишта сам била задовољна својим контролним у школи и како радим задатке. Тако да тамо негде после пола године сам била баш задовољна брзином којом могу да радим задатке и брзином којом могу да учим. Али негде после прва три месеца сам већ све могла да разумем на часу. То је отприлике време које ми је требало.

То је био најтежи део, дефинитивно. То је био можда неки децембар, тако. Биологију сам и раније разумела, пошто је професорка желела да будем као и сви остали, без обзира на то што не знам језик. Увек се трудила да све што раде остали радим и ја. Тако да сам из биологије те неке стручне називе савладала брзо. А што се тиче математике, физике, нека та логика, то је било теже разумети. То сам од другог полугодишта, можда тако од јануара разумела.

Разумевање на часу дошло је доста раније, већ после два или три месеца, али учешће у настави у пуном смислу, укључујући и тестове и оцењивање, нешто касније. Занимљиво је да су сви ученици, без обзира на то да ли су пре размене учили тај страни језик или нису, у интервјуима рекли да су могли у потпуности да прате наставу и раде све задатке на преласку из првог полугодишта у друго. На часовима су се трудили да разумеју и науче што више и да заиста су били мотивисани да науче страни језик током програма размене, те верујемо да су та мотивација и труд уложен у овај процес надјачали предзнање као фактор.

4.3.2.7. Најбоље ситуације за учење страног језика и најзначајније особе у томе

На питање које су ситуације биле најкорисније за учење језика, ученици су навели три околности: разговори с породицом домаћином, дружење с пријатељима и настава у школи. Свих 10 ученика рекло је да је много научило захваљујући породици с којом су живели током програма размене, при чему је неколико ученика посебно истакло родитеље домаћине, док су други много научили од деце из породице домаћина, која су била њихови вршњаци или су била млађа. Дајемо одломке из интервјуа са три ученице:

Мени је породица доста помогла. Они су били свесни да ја не знам пуно француског и они су... много ми се свидело, на пример, моја хост мајка је знала да ме исправља ако кажем нешто погрешно. Замолила сам је да ме исправља шта погрешно кажем. И онда кад те неко исправи и кад ти објасни, онда... она ме је стално исправљала и то ми је много помогло. Стално смо вечерали заједно – то је њима била традиција. И ту смо баш причали... ту је био једноставнији француски, причали смо како смо провели дан. Ту није било као у школи пуно тешких речи. Ту сам најбрже научила баш зато што сам слушала њих док смо вечерали.

Са хост породицом. Доручковали смо нон стоп заједно и ту се увек причало. Верујем да је то исто и кроз причу са хост татом, пошто сам била баш повезана са хост татом. Увек смо причали и он ми је увек нове речи говорио. Што не разумем објаснио ми је неким другим путем на немачком. Ишли смо у биоскоп пар пута и тад сам доста разумела, а оно што нисам разумела, кад сам дошла кући питала сам шта то тачно значи. Тако да, ту сам исто научила доста.

Породица дефинитивно, и то највише мама. Кад сам правила грешке, увек ме је исправљала. То је мени понекад мало сметало, али она је рекла „радим то због тебе, због твог италијанског“ и онда ми је исто тако, на пример, обогаћивала мој вокабулар. На пример, кад употребим неку баш глупу реч, она би ми рекла, као „то би могла да кажеш и неком бољом речи“ и тако то. Трудила се да ми побољша језик.

Поред свакодневне интеракције са члановима породице домаћина, пет ученика приписало је велики значај дружењу с пријатељима вршњацима које су стекли током програма размене, као што је случај са искуством следеће ученице:

Ја мислим да је то са друштвом, зато што су ту занимљиве теме биле. Највише ме је занимало о чему причају и највише сам обраћала пажњу. И баш сам тада памтила те неке њихове фразе и реченице.

Као што је ова ученица истакла, посебно повољне околности за учење су оне које су ученицима занимљиве и упечатљиве, оне у којима је била стимулисана њихова радозналост и у којима су били мотивисани да учествују. Једна ученица је рекла да их је жеља да се социјализују управо и мотивисала да уче језик јер

не могу да се друже без знања језика. Овде дајемо два одломка која илуструју искуства ученика:

Ја сам највише учила кад сам била приморана да говорим, када сам у друштву, и са људима када морам да се отворим, и онда сам тако једино и научила.

Што се тиче друштва ... највише због тога што их ја на почетку ништа нисам разумела, па ми је било криво да идем на кафу или да се дружим са неким уколико не причам ни са ким. Тако да сам се са њима баш трудила. Сваки пут сам учила неку нову фразу, па после тога речи.

Четворо ученика рекло је да је много научило и у школи, током наставе. Пошто ниједан ученик на самом почетку програма није довољно добро знао језик да може несметано да прати наставу на том језику, првих месеци нису се фокусирали на само градиво, већ на језик, што један од ученика описује на следећи начин:

За време наставе у школи. Када сам слушао и покушавао да повежем неке нове речи и записивао. У суштини, ја нисам слушао да бих научио нешто конкретно тај предмет. Много је тешко када не знате језик. Онда сам слушао највише због језика и записивао и памтио како је наставница рекла и онда питао другаре око себе „А што је рекла ово овако? А да је рекла овако, шта би било?“ Мислим да је то било можда чак и кључно.

У само два случаја ученици су наишли на посебну подршку неких професора, који су им давали посебне задатке или посебна појашњења, што се види из приче ученице која је била на размени у Русији:

Мислим да је посебну улогу имала једна професорица. Њу сам баш доста слушала, она се много лепо изражавала. И доста ми је помагала. Стално ми је задавала реферате да радим, да пишем на неку тему. Подстицала ме је да радим. Остали нису толико. Како год сам причала, они су били задовољни. Али она ме је подстицала да радим више. Руски и књижевност је предавала.

Разлог што су ученици тек спорадично наводили професоре у школи као особе заслужне за учење језика вероватно је у томе што они нису били обавезни да посвећују посебну пажњу ученику на размени (да му задају посебне задатке, прилагођене његовом језичком нивоу), већ је то била ствар њихове добре воље и иницијативе. Када је та иницијатива постојала, ученици су је на крају изузетно ценили.

4.3.2.8. Технике у учењу страног језика

Неколико ученика је рекло да нису користили никакве посебне технике у учењу језика, док су други користили неке технике превасходно за памћење нових речи и израза, као што је случај са ученицом у Немачкој:

С породицом сам тражила сваки дан 20 речи да учим. Изаберемо једну тему за разговор и онда из те области учим 20 речи. На пример, ако сам у школи имала економију, па нешто нисам разумела, онда о томе причам са породицом увече, да бих лакше разумела неке стручне изразе. Исто, што сам често радила у свесци – ако нисам разумела неку реч шта значи, увек сам је записала са стране, у једну рубрику где сам увек писала речи које нисам знала. И онда бих питала некога да ми на немачком да синоним за то. Тако ми је увек остајало исто у памћењу. Имала сам и у соби, породица ми је купила велику таблу на коју сам речи лепила. То су оних 20 речи на дан, ја их залепим и онда су ту кад сваки дан ту пролазите, седите, па самим ти и памтите. Гледала сам, значи, сликовито да направим, да би ме то некако асоцирало.

Неки ученици су се трудили да што више читају и слушају на страном језику, а за то су користили садржаје који су им пријемчиви – омиљене књиге које су већ прочитали на матерњем језику, стрипови, филмови и сл. јер им је лакше падало да уче нешто што им је интересно. Троје ученика је тражило од саговорника да их исправљају када направе грешку, што им је такође помогло да побољшају своје знање.

4.3.2.9. Најлакши и најтежи аспекти страног језика

Одговарајући на питање које су аспекте страног језика најлакше, а које најтеже савладали, сви ученици су рекли да су лако савладали устаљене изразе који се користе у свакодневној конверзацији јер су то изрази које су највише пута чули и најлакше запамтили. Више њих је такође рекло да су с великом лакоћом учили нове речи и ширили вокабулар. Што се тиче аспеката који су им представљали тежи задатак, одговори се разликују у зависности од структуре језика који су учили. Примера ради, ученица која је боравила у Италији испричала је да је посебан напор морала да уложи у усвајање акцента, док су ученице у Аустрији и Немачкој убедљиво најтежом категоријом сматрале деклинацију, односно чланове и падежне наставке именица. Шта је било лакше а шта теже, такође је зависило од језичких знања с којима су кренули на програм. Онима који су учили тај страни језик пре одласка на програм лакше је падало учење граматичких структура, док су другима синтаксичке структуре изискивале већи напор. Иако су с лакоћом учили речи и изразе у свакодневној комуникацији, неколико ученика је истакло да им је много теже ишло учење речи из школских предмета као што су филозофија, историја или физика. Лакоћа с којом су учили нове речи, дакле, зависила је од тематске области, док је лакоћа усвајања граматичких структура зависила од тога који се језик учи (колико је сличан матерњем) и с којим предзнањем ученици крећу на програм. Такође треба узети у обзир и амбиције које ученици на размени имају када је у питању учење страног језика. На пример, једна ученица је рекла да се она трудила да исправи све граматичке грешке у говору и да је уложила велики напор да то постигне, док многи ученици немају амбицију те врсте.

4.3.2.10. Утицај усвајања језика на друге аспекте програма размене

Процес учења језика имао је ефекте на неколико аспеката живота ученика на размени. Прво, оно што је сваки ученик истакао, јесте то што им је учење језика отворило много веће могућности за дружење са вршњацима. Да би се укључили у друштво, било је неопходно да разумеју и говоре језик јер нису могли очекивати од свих других да говоре енглески само због присуства ученика на размени. То је био један од главних подстицаја да што пре науче језик. Друго, боље знање језика отварало је ученицима и много веће могућности за учешће у ваннаставним активностима, као што су спорт или глума, за шта би били ускраћени да нису научили језик. Такође, неколико ученика рекло је да су се осећали самостално и лагодно у свакодневном функционисању и сналажењу и да су имали много више самопоуздања. Коначно, двоје ученика осврнуло се и на утисак који су изазивали код других док су се трудили да науче језик:

Да, мислим да сам се и ја њима више свидела зато што се трудим око италијанског. То се њима баш свидело и онда су ме они само подстицали у томе. И због тога сам добила пријатеље. То је важан фактор у стварању пријатељства.

Мени је јако било важно да учим језик. Ја мислим да породицу разочара ако ученик не научи језик, то утиче на однос. А и свима прија кад виде да се трудиш да учиш.

Из овога се види да су ученици свесни да се учењем страног језика добија наклоност домаћина, којима је драго да кад виде да се они труде и вољни су да им више помогну. То позитивно утиче на односе између ученика и домаћина, а тиме и на квалитет њихових искустава у вези са разменом.

4.2.2.11. Евалуација сопственог искуства учења страног језика на програму размене

На питање да ли су задовољни својим учењем језика на програму размене, свих 10 ученика одговорило је да јесу (у неким случајевима и изнад очекивања и неупоредиво више него што би код куће научили за много година), али су изразили и свест да има још много простора за напредак и да не желе да престану с учењем језика по повратку са размене. Неколико њих је подвукло чињеницу да су се много трудили и да их је то довело до успеха, имајући у виду да је било ученика на размени који су знатно мање напредовали управо због мање уложеног труда:

Уколико се оде на размену, језик се неће научити сам од себе. Људи често мисле – ако оду на размену, да ће то само од себе јер су у иностранству. Али није тако. Мора много да се ради, ја сам се баш трудила. Није то лако.

Ја сам стварно задовољна, доста сам се брзо изборила. Али то све зависи од особе. Ја сам имала у школи једну девојчицу што се није пуно трудила зато што јој се није рачунала година. Она је научила, али није као ја. Ја сам се много више трудила. То зависи од особе. Ја сам баш задовољна, нисам се надала да ћу научити толико.

Ови утисци говоре у прилог резултатима до којих су дошли Амузи и Винке (2009), истражујући ставове о учењу страног језика које ученици развијају током програма мобилности, а које смо изложили у прегледу литературе. Као и у њиховом, и у нашем истраживању код ученика је евидентна свест о сопственој одговорности за процес учења језика и приликама за учење које сами себи стварају током програма размене. Они су свесни да сам боравак у другој земљи не

значи нужно да ће добро научити језик, већ да морају врло озбиљно да се посвете том задатку.

Ученике смо, између осталог, питали и да ли мисле да је требало нешто урадити другачије, имајући у виду своје целокупно искуство. Они су давали различите одговоре – на пример, једна ученица је рекла да јој је жао што није више читала док је била на размени, а друга сматра да је требало раније да пређе на језик земље домаћина и да је користила енглески дуже него што је било неопходно. Међутим, неколико ученика је дало исти одговор – да се кају што су имали задршку да користе језик земље домаћина, плашећи се да направе грешку. Одломци из интервјуа са две ученице илуструју ову појаву:

Што се језика тиче, мислим да бих волела да сам раније кренула да причам. Једноставно, нисам хтела да правим грешке, а то сада схватам колико је глупо. Значи, треба да се праве грешке. Мислим да бих боље знала немачки сада. ... Пуно људи не почиње да прича на почетку, само бих то нагласила, пошто је то глупо – сад знам да је глупо. А мислим да се и неки плаше да ће да им се смеју. А и то је глупост јер је људима то интересантно. Деци би требало да се каже да би требали што пре да причају и да је ОК да праве грешке. Касније ће да знају много боље.

Ја сам била... то се променило у Немачкој... али пре Немачке ја сам била велики перфекциониста. То је све морало да буде савршено. Ја сам желела да научим како и кад шта треба да буде, па онда да говорим то. Онда је то мене спречавало јер ја нисам знала граматику, нисам знала како реченицу да саставим да буде тачна. И једноставно, нисам се одлучивала на потез да кренем да причам.

Из овога се види да ученици схватају колико је учешће у програму размене утицало на промену њиховог става, односно критеријума о адекватној употреби

страног језика. Пре размене имали су уверење да су граматички исправни искази мера успеха. То уверење вероватно су стекли током школовања, где се оцена из страног језика углавном заснивала на постигнућима на граматичким тестовима, где је исправност главни критеријум. Када су постали ученици на размени и нашли се у другој средини, такво уверење их је спречавало да ризикују и погреше у говору. Након искуства размене ученици су схватили да су грешке неминовност и да се не могу превазићи уколико се не покушава и не вежба. По свој прилици, на промену става утицале су и реакције околине, која је позитивно гледала на труд и напоре ученика да науче њихов језик.

4.2.3. Резиме налаза

Главне налазе до којих смо дошли у овом делу истраживања можемо сумирати у десет тачака.

1. Учење језика ученици сматрају важним делом програма међународне мобилности у образовању, али не и примарним фактором који их је мотивисао да крену на размену. Међутим, за ученике који су имали избор земље у коју желе да оду на размену, језик има одлучујућу улогу у том опредељењу.
2. Када је реч о претходном учењу језика у оквиру редовне школске наставе, ученици га сматрају корисним у смислу стицања граматичке основе, али недовољним за комуникацију и праћење наставе на програму размене.
3. Ученици дају значај формалној настави језика у склопу програма размене, гледајући на њу као на простор за разјашњење недоумица, али много већи значај дају учењу које се догодило у неформалним интеракцијама.
4. Ученици верују да им у учењу страног језика убедљиво највише помажу њихове породице домаћини. Поред тога кажу да су доста научили и од

пријатеља вршњака и, у неким случајевима, од професора заинтересованих да им помогну.

5. Готово сви ученици се на почетку програма размене ослањају на енглески језик, а време када потпуно прелазе на језик домаћина зависи како од личне мотивације, тако и од околности (да ли домаћини инсистирају на свом језику или желе да говоре енглески).
6. Ученици на размени сматрају да је лако научити изразе који се користе у свакодневном говору, а аспекти језика које им је било теже да савладају зависе од фактора као што су предзнање с којим су кренули на програм и сличности и разлике између матерњег и страног језика.
7. Временски када ученици у потпуности могу да се укључе у наставу на страном језику јесте прелаз из првог у друго полугодиште, иако су часове могли да прате и доста раније, већ после два–три месеца. Овај налаз је исти за све ученике, без обзира на предзнање с којим су кренули на програм.
8. Учење језика средине, по мишљењу ученика, има велики утицај на квалитет њиховог искуства као ученика на размени, и то на друштвени живот, учешће у ваннаставним активностима, осећај самопоуздања и самосталности, као и утисак који изазивају код домаћина.
9. Ученици изражавају уверење да сам боравак у другој средини не резултира нужно учењем језика, већ да се мора уложити доста труда и да успех зависи од њих самих.
10. У великом броју случајева ученици сматрају да је требало имати мању задршку у покушају да се изразе на језику који уче, макар правили и грешке. Размена је утицала да промене неке своје ставове о учењу страног језика, које су стекли током претходног језичког образовања.

На крају овог поглавља сматрамо да треба истаћи чињеницу да је истраживање рађено пола године пошто су се ученици вратили с програма размене и да представља њихову перспективу, која се може битно разликовати од гледишта која су имали пре поласка на програм и током учешћа у програму. Један од знакова да би имали другачије виђење јесу одговори на последње питање, који сугеришу да су ученици, захваљујући програму размене, променили неке своје ставове о употреби страног језика.

5. ЗАКЉУЧАК

Ова дисертација представља допринос литератури између осталог и због тога што је ово прво истраживање које настоји да пружи увид у природу програма дугорочне мобилности ученика средњих школа као појаве у јавном систему образовања у Србији, која до овог тренутка није била у фокусу истраживања. У истраживању, пажња је усмерена на два конкретна аспекта која се у оквиру већине програма на овом узрасту сматрају главним образовним циљевима – на интеркултурални и на језички развој. Истраживање је конципирано тако да расветли процес развоја интеркултуралне и језичке компетенције ученика на размени пошто су провели једну школску годину у иностранству и шест месеци по повратку имали прилике да сагледају и заокруже сопствена искуства.

Резултати истраживања интеркултуралне компетенције помоћу конструктивистичког приступа појму културе и интеркултуралности, користећи инструмент IDI за утврђивање нивоа интеркултуралне компетенције, показују да у периоду од шест месеци по повратку са размене постоје промене у развојним оријентацијама ученика, као и знатне индивидуалне разлике. Код неких ученика развојни скор на тесту рађеном шест месеци касније је већи, код неких је мањи, а код одређеног броја ученика тај скор је готово исти. Велики напредак у развојним оријентацијама забележили су ученици који су на првом тесту били у фази поларизације, што значи да су имали поједностављене и донекле стереотипизоване представе о културама и према њима заузимали позитивне или негативне вредносне ставове. Мањи напредак или непромењен скор забележили су ученици који су и на првом тесту имали релативно висок развојни скор, с преласка из минимизације у прихватање. То значи да су свесни комплексности култура и културолошких разлика, али пажњу усмеравају на сличности. Трећи случај чине ученици чији резултат показује регресију, а то су они који су из фазе минимизације прешли у фазу поларизације. Ови резултати показују да је период по повратку са програма размене значајан за интеркултурални развој ученика јер

тада своју примарну културну заједницу сагледавају критички, у новом и другачијем светлу захваљујући интеркултуралном искуству, што резултира променама у интеркултуралним оријентацијама. С тим у вези може се закључити да мерење нивоа интеркултуралне компетенције непосредно пре и непосредно по завршетку боравка у другој земљи не даје потпуну слику развоја интеркултуралних оријентација ученика с обзиром на то да до извесних промена долази и у периоду реинтеграције, који за ученике представља значајно искуство. Стога би се период по повратку са размене потпуно оправдано могао сматрати саставним делом програма мобилности, па би институције требало да му посвете посебну пажњу пружањем структуриране педагошке подршке. Ученици тада промишљају о културолошким разликама и интеркултуралном искуству можда чак и интензивније него током самог боравка у иностранству, када су фокусирани на учење и сналажење у иностраној средини.

Иако резултати које смо добили у овом истраживању нису у сукобу са резултатима из постојеће литературе, они бацају ново светло на истраживање развоја интеркултуралне компетенције и упућују на неке мањкавости концепција истраживања на која смо досад наишли. У литератури примећујемо тенденцију да се слика интеркултуралне компетенције даје кроз просечан скор добијен за групу испитаника уз помоћ IDI или неког другог теста. Може се пронаћи само једно истраживање које констатује ове разлике – Хамерова (2005) студија која испитује напредак ученика на програму размене, док већина других истраживања нуди просечне резултате. На основу напретка на континууму може се мерити учинак одређеног програма или ефекат који неки фактор има на интеркултурални развој. Наше истраживање, међутим, упутило је на знатне индивидуалне разлике у развојним тенденцијама и довело у питање смисао давања просечног резултата за целу групу ученика. То значи да би резултат који каже да ученици у просеку на развојном континууму бележе раст за одређени број поена или стандардну девијацију маскирао оно што се заправо догађа у реалности, а то је да се оријентације мењају у различитим правцима и да је ситуација много комплекснија. Иако рађено на малом узорку, наше истраживање јасно је показало да значајан фактор представља почетна позиција на развојном континууму, односно да много већи напредак бележе ученици који су били на нижем нивоу

интеркултуралног развоја, превасходно у фази поларизације. Са друге стране, ученици који су већ имали донекле етнорелативан поглед на свет, тј. били у фази минимизације, ближе прихватању и адаптацији, забележили су мањи напредак.

Наспрам ових резултата који сугеришу да је сваки ученик прича за себе, било би много примамљивије рећи да се интеркултурална компетенција ученика, како током самог програма размене, тако и касније, развија на одређени начин, односно резултира одређеним просечним напретком. Свесни смо да је један од разлога зашто се инсистира на оваквом уопштавању то што треба приказати ефекте програма размене и тиме оправдати напоре и средства која се улажу у њихову реализацију, али исто тако и оценити квалитет самих програма. Међутим, занемаривање великих индивидуалних разлика међу учесницима програма размене, како у почетној позицији развојног нивоа интеркултуралне компетенције тако и касније, не даје праву слику ове појаве. То значи да није оправдано очекивати да ће један образовни програм имати исти ефекат на интеркултурални развој код свих ученика, што представља један од мастер наратива програма мобилности (Ванде Берг 2009: 16).

За разлику од тенденција у развоју интеркултуралне компетенције, тенденције у развоју језичке компетенције, макар из перспективе самих ученика, дају нешто јединственију слику. Иако су се почетне позиције ученика разликовале у смислу да су неки имали предзнања из циљног језика а неки нису, сви су рекли да су језик савладали довољно да су могли да прате наставу у истом временском периоду, преласком из првог у друго полугодиште, те се ово може сматрати донекле униформном тенденцијом. Такође, сви ученици су рекли да су им у савладавању страног језика највише помогли чланови породице домаћина, који су им пружали подршку и инсистирали на коришћењу локалног језика. Та интеракција у кући, која је сигурно окружење, заправо је и припремила ученике за интеракције ван куће и допринела да релативно брзо савладају језик. Питање је да ли би темпо учења страног језика био другачији да нису живели као чланови породице, већ у интернату или с породицама које не пружају подршку у учењу. Одговори ученика показују да они већи значај приписују ономе што су научили у неформалним интеракцијама него на формалној настави која је, иако начелно корисна, у великом броју случајева губила на ефикасности јер је током размене

брзо долазило до раслојавања у смислу темпа којим су напредовали и амбиција које су имали по питању учења језика. То имплицира да стављање формалне наставе у први план на програмима мобилности не одговара реалности због тога што ученици препознају већи потенцијал у неформалним приликама за учење.

Такође, из перспективе ученика, квалитет програма размене у великој мери зависи од успеха у учењу страног језика. Савладавањем језика отварају се шире могућности за друштвени живот, ученици стичу се већа самосталност и самопоуздање, те је целокупно искуство програма мобилности много богатије. Коначно, гледајући уназад, ученици кажу да је учење језика током програма размене захтевно и да се не догађа само од себе, како многи верују, а што је такође део мастер наратива. Импликација за праксу била би истаћи улогу и одговорност самог ученика у процесу учења и његова спремност да од самог почетка у што већој мери користи прилике за интеракцију на циљном језику. Ради подршке учесницима програма мобилности ваља се позабавити и уверењима која ученици имају о учењу језика. У овом истраживању испоставило се да су управо та уверења, по свој прилици стечена на настави језика, деловала дестимулишуће на ученике, који се нису упуштали у интеракције због бриге о граматичкој исправности као критеријуму успеха.

Као што видимо, резултати истраживања дају подршку неким налазима из претходне литературе, али истовремено упозоравају и на неке заблуде које имају озбиљне импликације у пракси међу институцијама и појединцима који се баве програмима међународне мобилности. Доминантни наративи који су често засновани на популарним уверењима маскирају праву природу процеса учења. На то смо, између осталог, указали у овој дисертацији утврдивши да програм мобилности у образовању није заокружен оног тренутка када се ученик врати, већ да је искуство реинтеграције и поновног сусрета са сопственом културном средином заправо важан сегмент међународне размене у коме долази до промена интеркултуралних оријентација, као и да постоје значајне индивидуалне разлике. Такође, резултати истраживања развоја језичке компетенције који сугеришу да ученици сматрају да су највише научили у неформалним интеракцијама доводе у питање распрострањено доживљавање програма мобилности као „школовања“ у формалном смислу. Мобилност ученика средњих школа по свој прилици

представља спој формалног и неформалног образовања, и то можда један од најочигледнијих примера како један образовни програм инкорпорира формалне и неформалне прилике за учење.

5.1. Ограничења и сугестије за даље истраживање

Поред доприноса ове дисертације литератури која се бави програмима мобилности, истовремено треба имати у виду и њена методолошка ограничења, која потичу од узорка испитаника, истраживачког приступа и културно-језичког контекста у ком је рађено истраживање, а која истовремено упућују на даље правце у истраживању који би допунили добијене налазе.

Узорак испитаника у овом истраживању нужно намеће одређена ограничења, најпре због своје величине, а потом и због састава. Чињеница је да у истраживањима ове врсте, која користе квалитативне податке, узорак не може бити велики, најпре због ограничених ресурса којима располажу истраживачи, а потом и због приступа испитаницима и њихове воље да учествују у истраживањима која захтевају већи степен ангажовања с њихове стране. Самим тим с правом се поставља питање да ли испитивања рађена на малом узорку могу да дају релевантну слику неке појаве на општијем нивоу, односно да ли су резултати добијени на мањем броју испитаника применљиви на ширу популацију. Такође, у оваквим истраживањима постоји и проблем контролне групе, који је у овој дисертацији релевантан у делу у ком се бавимо истраживањем интеркултуралне компетенције. Посматрамо само интеркултуралну компетенцију учесника програма размене, али не и њихових вршњака који нису учествовали у размени, те не знамо какве су разлике између интеркултуралних оријентација ученика који су једну школску годину провели у иностранству и оних који су је провели код куће. Проблем контролне групе размотрили смо у прегледу литературе²², дошавши до закључка да би и таква контролна група била врло дискутабилна с обзиром на то да се може претпоставити да се ученици на

²² Види стр. 68.

размени, самом чињеницом да се и пријављују за такве програме јер су заинтересовани за друге језике и културе, већ разликују од вршњака код којих такво интересовање не постоји. Наиме, учешће у програму међународне размене по свој прилици није једина варијабла по којој се ученици на размени разликују од својих вршњака који нису учествовали у размени, што тако формирану контролну групу доводи у питање. Због тога ученике на размени има смисла поредити у погледу интеркултуралне компетенције само међусобно, што смо и чинили у овом истраживању. Већи узорак дао би већи кредибилитет истраживању, те би било корисно исто истраживање обавити са другом групом ученика, неке наредне школске године.

Пред величине узорка, ограничења намеће и његов састав. Узорак у овом истраживању репрезентативан је у смислу да ученици долазе из различитих школа и да су на програм размене ишли у различите земље, па се може претпоставити да закључци важе за ученике на размени тог узраста уопште, без обзира на то у коју земљу ишли. Међутим, иако различите, све земље у овом истраживању су из Европе, те треба оставити отворену могућност да би искуства ученика могла бити другачија да су на програм размене ишли у удаљеније земље које не припадају европском културном кругу и где би веће културолошке и језичке разлике могле имати другачије ефекте на интеркултурални развој ученика. Такође треба оставити отворену и могућност да постоје разлике у интеркултуралним оријентацијама и процесу учења страног језика у зависности од земље, односно културно-језичке средине у коју ученици иду на размену. Како у овом истраживању нема више од двоје ученика који су ишли у исту земљу, такву претпоставку не можемо ни оборити ни потврдити; истраживање треба извести на много већем узорку како би се утврдило постоје ли такве корелације.

Треће ограничење потиче од природе узорка и присутно је кад год се обрађује тема интеркултуралности. Наиме, човек размишља о култури, а истовремено, његов начин размишљања увек је у некој мери под утицајем културе или култура којима припада. Стога треба рећи да ниједно слично истраживање, па ни ово, не може бити неутрално по питању културолошке перспективе. То значи да поред свих настојања у погледу неутралности и критичке дистанце, приступ истраживању и интерпретација резултата у некој мери представљају српску

перспективу јер и истраживач и испитаници припадају овој културној заједници и пролазе или су прошли кроз исти образовни систем. Доживљај и интерпретација интеркултуралног искуства и процеса учења страног језика могу бити другачији из неке друге културолошке перспективе, па су тиме резултати ове дисертације применљиви у Србији, али не нужно и у свету.

Коначно, извесна ограничења свакако потичу и од избора методологије у истраживању. Резултати истраживања интеркултуралне компетенције нужно зависе од теоријског модела у основи. У овој дисертацији за испитивање интеркултуралне компетенције коришћен је инструмент Intercultural Development Inventory, који је заснован на развојној концепцији интеркултуралне компетенције. Сваки модел има своје јаче и слабије стране и као што нема усаглашености око дефиниције интеркултуралне компетенције, исто тако нема ни усаглашености око исправног или најбољег начина на који се она може испитивати. Оно што истраживач може да учини јесте да одабере модел, методе и истраживачке инструменте, прикладне у датом контексту и у складу с циљевима истраживања, што не значи да се та концепција може применити у друге сврхе, у неком другом контексту и са другачијом структуром испитаника. У овом истраживању претендујемо да расветлимо процес интеркултуралног развоја у вези с мобилношћу током средњошколског образовања и свесни смо да би се тај процес могао разликовати на неком другом узрасту или у неким другим околностима или би се и у истим околностима резултати могли разликовати да је истраживање засновано на некој другачијој концепцији културе, да нисмо користили конструктивистички приступ или развојни модел интеркултуралне компетенције.

Исто ограничење важи и за резултате у делу истраживања који се бави процесом учења страног језика током програма размене. Иако резултати на више места дају подршку налазима других истраживача који су радили у другом културно-језичком контексту (Фрид 1998; Реган 1998; Колентајн 2009), ипак се не сме занемарити чињеница да су ученици у овом истраживању у програму мобилности учествовали под истим условима. Два примера за такве услове су чињеница да ученици на почетку нису имали довољан ниво језичке компетенције да прате школску наставу, као и то да су живели са породицама домаћинима.

То значи да резултати из овог истраживања не би нужно важили ако би неки од тих услова био другачији (на пример, ако би ученици живели у интернату са другим ученицима на размени а не с породицама домаћинима). С тим у вези ваљало би истражити да ли би и како промена неког од ових услова утицала на процес учења страног језика. Таква истраживања могла би да дају одговор на питање како би програм мобилности требало конципирати да би услови за учење страног језика били оптимални за ученике средњих школа.

ЛИТЕРАТУРА

Амузи и Винке 2009: Amuzie, G. L., Winke, P. Changes in Language Learning Beliefs as a Result of Study Abroad. *System*, Vol. 37, 3. 366–379.

Анг и Ван Дајн 2008: Ang, S., Van Dyne, L. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. NY: M. E. Sharpe.

Андерсон и др. 2006: Anderson, P. et al. Short-term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: A Pilot Study. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 34. 4. 457–469.

Анг и др. 2011: Ang, S., Van Dyne, L., Tan, M. L. Cultural Intelligence. In *The Cambridge Handbook of Intelligence*. R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (eds.), Cambridge: CUP. 582–602.

Бајрам 1997: Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Бајрам и др. 2002: Byram, M. et al. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Бајрам 2003: Byram, M. *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Бајрам и Фанг 2006: Byram, M., Fang, A. (eds.). *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.

Бајрам 2009а: Byram, M. Intercultural Competence in Foreign Languages. In D. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Бајрам 2009б: Byram, M. et al. *Autobiography of Intercultural Encounters, Context, concepts and theories*. Council of Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf [10.6.2014.]

Бајрам 2009в: Byram, M. et al. *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf

[10.6.2014.]

Барет и др. 2013: Barrett et al. *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Барна 1998: Barna, L. Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. M. J. Bennett (ed.), Yarmouth, ME: Intercultural Press. 173–189.

Батурст и Ла Брак 2012: Bathurst, L., La Brack, B. Sifting the locus of intercultural learning: Intervening prior to and after student experiences abroad. In M. Vande Berg, et al. (eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not and what we can do about it*. Sterling, USA: Stylus Publishing. 261–283.

Бахнер и Цојчел 1994: Bachner, D., Zeuschel, U. Utilizing the effects of youth exchange: A study of the subsequent lives of German and American high school exchange participants. *CIEE Occasional Papers on International Exchange* (No. 31). New York: Council on International Educational Exchange. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410819.pdf> [12.6.2014.]

Бахнер и Цојчел 2009: Bachner, D. Zeuschel, U. *Intercultural Education*, Vol. 20, S1-2. 45–58.

Бенет, Ц. 1986: Bennet, J. Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, 2. 117–134.

Бенет, Ц. 2003: Bennett, J. Turning frogs into interculturalists: A student-centered development approach to teaching intercultural competence. In N. A. Boyacigiller, R. A. Goodman, M. E. Phillips (eds.), *Crossing cultures: Insights from master teachers*. NY: Taylor & Francis. 157–170.

Бенет, Ц. 2008: Bennett, J. Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural*

competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations. Thousand Oaks, CA: Sage. 95–110.

Бенет 1986: Bennett, M. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, 2. 179–196.

Бенет 1998: Bennett, M. Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Бенет 2004: Bennett, M. Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Бенет 2005: Bennett, M. Paradigmatic assumption of intercultural communication. IDRInstitute.

http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/3/FILE_Documento.pdf [5 Nov 2012].

Бенет 2009: Bennett, M. Defining, measuring and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, Vol. 20. No S1-2. 1–13.

Бенет 2010: Bennett, M. A short conceptual history of intercultural learning in study abroad. In W. Hoffa, S. Depaul (eds.). *A history of U.S. study abroad: 1965-present*. Special publication of *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 419–449.

Бенет 2012: Bennett, M. Turning cross-cultural contact into intercultural learning. Proceedings of the Universidad 2012 8th International Congress on Higher Education: The University for Sustainable Development, Feb 2012, Havana, Cuba, http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/50/FILE_Documento_Universidad_2012_paper.pdf [2.5.2014.]

Бенет 2013: Bennett, M. The Ravages of Reification: Considering the Iceberg and Cultural Intelligence, Towards De-reifying Intercultural Competence. *Intercultura*, 72, 1. 16–22.

<http://www.fondazioneintercultural.it/jb/webfiles/Trimestrale%20Intercultura%20N72%202014.pdf> [7 Nov 2014]

Берардо и Дирдорф 2012: Berardo, K., Deardorff, D. (eds.). *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.

Боикс Мансиља 2015: Boix Mansilla, V. Nutrturing Global Competence: How do we know we are making progress? *Intercultura*, 76. 7–11.

http://www.fondazioneintercultural.it/jb/webfiles/Intercultura_N76.pdf [16.3.2015.]

Бортини и Мотамед-Афшари 2012: Bortini, P., Motamed-Afshari, B. *Intercultural Competence Research Report*. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre.

http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/ЕКСУР/Youth_Policy/docs/Diversity/Research/Intercultural_Compentence_Research_Report.pdf [1.9.2014.]

Брислин и Вортли 2006: Brislin, R., Worthley, R. Cultral Intelligence: Understanding Behaviors that Serve People’s Goals. *Group & Organization Management*, Vol 31, 1. 40–55.

Бхавук и Брислин 2000: Bhawuk, D., Brislin, R. Cross-cultural Training: A Review. *Applied Psychology*, Vol 49, 1. 162–191.

Ванде Берг 2009: Vande Berg, M. Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry. In M.J. Bennett (ed.). *Intercultural Education Suppl.* S1–2.

Ванде Берг и др. 2009: Vande Berg, M. et al. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 18. 1–75.

Ванде Берг и др. 2012: Vande Berg, M. et al. (eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Визман и др. 1989: Wieseman, R. et al. Predictors of Intercultural Communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 13, 3, 349–370.

Вилијамс, Р. 1961: Williams, R. *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus. 57–70.

Вилијамс, Р. 1985: Williams, R. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: OUP.

Вилијамс, Т. 2009: Williams, T. Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 18. 289–306.

Вилсон 1993: Wilson, A. H. A cross-national perspective on reentry of high school exchange students. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 17, 4, 465–492.

Вите и Харден 2011: Witte, A., Harden, T. (eds.). *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Vol. 1: Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, Vol. 1. Oxford: Peter Lang.

Вучо и Завишин 2013: Vuco, J., Zavišin, K. Neki aspekti razvijanja veština višjejezičnosti i višekulturnog opštenja učenika. U: Vraneš, A. & Marković, Lj. (prir.) *Kulture u dijalogu. Filologija i interkulturalnost*. Vol. 1. Beograd: Filološki fakultet. 37–50.

Гилерт и др. 2005: Gilert A. et al. T-kit 4 Interkulturalno učenje. http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/Serbian/tkit4_serbian.pdf [5.4.2013.]

Гречке и Болтен 2012: Gröschke, D., Bolten, J. Approaches to Intercultural Competence and its Development. *Taiwanese Journal of WTO Studies*. 44–81.

Гудикунст и Хамер 1977: Gudykunst, W., Hammer, M. An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 1, 2. 99–110.

Гудикунст и Хамер 1984: Gudykunst, W., Hammer, M. (1984). Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 8. 1–10.

Двајер 2004: Dwyer, M. M. More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 1. 151–164.

Дервин 2010: Dervin, F. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin, E. Suomela-Salmi (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang. 157–173.

Дирдорф 2006: Deardorff, D. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, Fall 2006*, Vol. 10, 3. 241–266.

Дирдорф 2009: Deardorff, D. Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, CA: Sage. 477–491.

Дирдорф 2011: Deardorff, D. Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In A. Witte, T. Harden (eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations. Intercultural studies and foreign language learning*, Vol. 1. Oxford: Peter Lang. 37–54.

Ђорић Француски 2006: Djorić Francuski, B. Culture/Cultural Studies. In S. Ray and H. Schwarz (eds.), *Encyclopedia of Postcolonial Studies*, Volume I. Malden & Oxford & Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2016. 409–415.

Ђорић Француски 2012: Djorić Francuski, B. “Teaching Culture in Higher Education: A Case Study”. In A.E. Bekturganov et al. (eds.), *Materials of the International Scientific-practical Conference "Problems and perspectives of science and education integration in the Eurasian space", I part*. Kazakhstan: Жетісу University. 9–15.

Енгл и Енгл 2004: Engle, L., Engle, J. Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 10. 219–236.

Еренрајх 2006: Ehrenreich, S. The Assistant Experience in Retrospect and its Educational and Professional Significance in Teachers’ Biographies. In M. Byram, A. Fang (eds.). *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters. 186–209.

Живановић 2014: Živanović, D. (2014). “Intercultural Learning and High School Student Exchange: What Happens after Students Come back?”, paper presented at the First international conference Teaching Languages and Cultures in the Post-Method Era: Issues and Developments, Faculty of Philosophy, Niš University.

Кинг и Маголда 2005: King, P., Magolda, M. B. A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46. 571–592.

Китсантас 2004: Kitsantas, A. Studying abroad: the role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College student journal*, 38, 3. 441–452.

Китсантас и Мејерс 2002: Kitsantas, A., Meyers, J. Studying Abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness? Education Resources Information Center. <http://eric.ed.gov/?id=ED456648> [1.6.2014.]

Клајн и Шипка 2008: *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Кликовац 2004: Klikovac, D. *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: XX vek.

Клукхон 1959: Kluckhohn, C. On *values in cross-cultural perspective*. Acta Psychologica, Vol. 15. 82–84.

Коен и др. 2003: Cohen, A. et al. *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Колентајн 2009: Collentine, J. G. Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. In M. H. Long, C. J. Catherine (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. New York: Wiley. 218–233.

Крамш 2001: Kramsch, C. Intercultural Communication. In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. 201–206.

Крамш 2009: Kramsch, C. Third culture and language education. In V. Cook, L. Wei (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics*. Vol. 1. 233–254.

Крамш 2011: Kramsch, C. Language and culture. In J. Simpson (ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*. London: Routledge. 305–317.

Крамш и Ујру 2012: Kramsch, C., Uryu, M. Intercultural Contact, Hybridity, and Third Space. In J. Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 212–225.

Крашен 1988: Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Кребер и Клухон 1952: Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47, 1.

Купка и др. 2007: Купка В. et al. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies*, Vol 16. 2. 18–36.

Кушнер 2008: Cushner, K. International socialization of young people: Obstacles and opportunities. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 32. 164–173.

Лазаревић 2013: Lazarevic, N. *Intercultural competence as an aspect of the communicative competence in the tertiary level English language learners* (Doctoral dissertation).

Лејкоф и Џонсон 1999: Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

Лејкоф и Џонсон 2003: Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Лендис и др. 2004: Landis, D. et al. *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Ловит 2013: Lovitt, A. *The Linguistic Gains and Acculturation of American High School Students on Exchange Programs in Germany* (Doctoral dissertation).

https://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/293543/1/azu_etd_12642_sip1_m.pdf [23.6.2014.]

Мартин 1984: Martin, J. N. The intercultural reentry: Conceptualization and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 8, 2. 115–134.

Мартин и Харел 2004: Martin, J. N., Harrell T. Intercultural reentry of students and professionals: Theory and practice. In: *Handbook of Intercultural Training*. D. Landis et al. (eds.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc. 309–336.

Медина-Лопез-Портильо 2004: Medina-Lopez-Portillo, A. Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 10. 179–199.

Мек Свини 2002: McSweeney, B. Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith - a Failure of Analysis. *Human Relations*. Vol. 55, 1. 89–118.

Нагата 2004: Nagata, A. L. Promoting self-reflexivity in intercultural education. *Journal of Intercultural Communication*, 8. 139–167.

Олред и Бајрам 2006: Alred, G., Byram, M. British students in France: 10 years on. In M. Byram, A. Feng (eds.), *Living and studying abroad: Research and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 210–231.

Пејџ и Фрај 2010: Paige, M., Fry, G. Beyond Immediate Impact: Study Abroad for Global Engagement. University of Minnesota. <http://www.calstate.edu/engage/documents/study-abroad-for-global-engagement.pdf> [3.3.2014.]

Педерсен 2009: Pedersen, P. Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. In M. J. Bennett (ed.) *Intercultural Education Suppl. S1-2*.

Педерсен 2010: Pedersen, P. Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 34. 70–80.

Пелегрино 1998: Pellegrino, V. Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4. 91–120.

Пејџ и др. 2003: Paige, M. et al. Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 27. 467–486.

Пејџ и др. 2009: Paige, M. et al. Study abroad for global engagements: the long-term impact of mobility experiences. In M.J. Bennett (ed.). *Intercultural Education Supplement*. S1–2.

Пејџ и Ванде Берг 2012: Paige, M., Vande Berg, M. Why students are and are not learning abroad. A review of recent research. In Vande Berg, M. et al. (eds.) *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing. 29–58.

Пери и Саутвел 2011: Perry, L. B. and Southwell, L. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education, Vol. 22, No. 6*. 453–466.

Плам 2010: Plum, E. Cultural Intelligence: A Concept for Bridging and Benefiting from cultural differences. In B. Bentagni, et al. (eds.). *Glocal working: Living and working across the world with cultural intelligence*. Milano: Franco Angeli. 80–89.

Полстон и др. 2012: Paulston, C. B. et al. (eds.). *Blackwell Handbooks in Linguistics: Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. Hoboken, NJ, USA: Wiley-Blackwell.

Пуш 2004: Pusch, M. Intercultural Training in Historical Perspective. In: *Handbook of Intercultural Training*. D. Landis et al. (eds.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Пуш 1979: Pusch, M. (ed.). *Multicultural Education, A Cross-Cultural Training Approach*. Yarmouth: Intercultural Press.

Рајмерс 2013: Reimers, F. Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>

Рајсвебер 2008: Reisweber, J. Beliefs, Values, and the Development of Intercultural Awareness (Doctoral dissertation). James Madison University.

Ратхе 2007: Rathje, S. Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication, Vol. 7, 4*. 254–266.

Реган 1988: Regan, V. Sociolinguistics and Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. 4, 2*. 61–90.

Рексајзен 2008: Rexeisen, R. et al. Study Abroad and Intercultural Development: A Longitudinal Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17. 1–20. <http://www.frontiersjournal.com/documents/rexeisenetalfrontiersvolxviifall2008.pdf> [1.6.2014.]

Рексајзен 2013: Rexeisen, R. Study Abroad and the Boomerang Effect: The End is only the Beginning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* http://www.frontiersjournal.com/documents/RexeisenFRONTIERS2013_000.pdf [1.6.2014.]

Рут и Нгампорнчай 2012: Root, E., Ngampornchai, A. “I Came Back as a New Human Being”: Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired Through Education Abroad Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 2013, Vol. 17, 5. 513–532.

Руфино и Харт 2004: Ruffino, R., Hardt, E. Mobility of Secondary School Pupils and Recognition of Study Periods Spent Abroad: Survey. A project supported by the European Commission’s Directorate-General for Education and Culture, The European Federation for Intercultural Learning. http://www.poliglotti4.eu/docs/MobilityReport_EFIL.pdf [3.3.2014.]

Саранги 1994: Sarangi, S. Intercultural *or* not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics* 4, 3. 409–429.

Синикроуп и др. 2007: Sinicrope, C. et al. Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, Vol. 26, 1. 1–58.

Скудларек 2010: Szkudlarek, B. Reentry—A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 34, 1. 1–21.

Сусмен 1986: Sussman, N. M. Re-entry research and training: Methods and implications. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10, 2. 235–254.

Сусмен 2000: Sussman, N. M. The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 355–373.

Титли 2005: Titley, G. *Resituating Culture*. Strasbourg: Council of Europe.

Триандис 2002: Triandis, H. C. Cultural Intelligence in Organizations. *Group & Organization Management*, 2006; Vol. 31, 1. 20–26.

Триандис 2002: Triandis, H. C. Subjective culture. In W. J. Lonner et al. (eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
<http://www.wvu.edu/culture/triandis1.htm> [10.2.2014.]

Тромпенар и Хемпден-Тернер 1997: Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicolas Brealey Publishing.

УНЕСКО 2006: UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Education Sector.

Фантини 2000: Fantini, A. E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence.
<http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe4pages/A%20CENTRAL%20CONCERN.htm>
[12.7.2013.]

Фантини и Тирмизи 2006: Fantini, A., Tirmizi, A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1.
http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 [12.7.2013.]

Фантини 2012: Fantini, A. E. Language: An essential component of *intercultural communicative competence*. In J. Jackson (ed.). *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge. 263–278.

Фаруђа 2014: Farrugia, C. Charting New Pathways to Higher Education: International Secondary Students in the United States. Center for Academic Mobility Research Institute of International Education. <http://www.iie.org/research-and-publications/publications-and-reports/iie-bookstore/charting-new-pathways-to-higher-education-international-secondary-students-in-the-united-states> [1.5.2015.]

Фрид 1998: Freed, B. An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 4, 2. 31–60.

Хамер и др. 1978: Hammer, M. et al. Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2. 382–393.

Хамер и др. 2003: Hammer, M. et al. Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 27, 4. 421–443.

Хамер 2005: Hammer, M. Assessment of the impact of the AFS study abroad experience: Executive Summary. New York: AFS International.

Хамер 2011: Hammer, M. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 35. 474–487.

Хамер 2012: Hammer, M. The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg et al. (eds.). *Student Learning Abroad*, Sterling, VA: Stylus Publishing. 115–136.

Ханерц 2001: Hannerz, U. Reflections on Varieties of Culturespeak. *European journal of cultural studies* Vol. 2, 3. 393–407.

Ханзел и Чен 2008: Hansel, B., Chen, Z. AFS Long Term Impact Study – Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with their peers. <http://www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/research/> [11.4.2014.]

Хантер 2010: Hunter, W. *Knowledge, Skills, Attitudes, and Experiences Necessary to Become Globally Competent*. Doctoral dissertation.

Хаус 2007: House, J. What Is an ‘Intercultural Speaker’? In Soler, E.A., M.P.S. Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer. 7–22.

Хацер и Лејес 2010: Hatzer, B., Layes, G. Applied Intercultural Competence. In A.Thomas et al. (eds.) *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 121–130.

Хол 1959: Hall, E. T. *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Хол 1966: Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

Хол 1976: Hall, E. T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.

Хол 1988: Hall, E. T. The Power of Hidden Differences. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 53–67.

- Холидеј 1999:** Holliday, A. Small Cultures. *Applied Linguistics*, Vol. 20, 2. 237–264.
- Холидеј 2001:** Holliday, A. *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE.
- Холидеј и др. 2010:** Holliday, A. et al. *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Хофстеде 2001:** Hofstede, G. *Culture's Consequences*. USA: Sage Publications, Inc.
- Хофстеде 2011:** Hofstede, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2.
<http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> [3.1.2015.]
- Хубер 2012:** Huber J. *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Чен и Староста 1999:** Chen, G. M., Starosta, W. J. A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, Vol. 2. 27–54. [3.5.2014.]
- Чен и Староста 2000:** Chen, G. Starosta, W. J. The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale: Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association <http://eric.ed.gov/?id=ED447525> [3.5.2014.]
- Џексон 2011:** Jackson, J. Education Abroad. In J. Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge. 449–463.
- Шварц 2004:** Schwartz, S. H. Mapping and interpreting cultural differences around the world. In H. Vinken et al. (eds.), *Comparing Cultures, Dimensions of culture in a comparative perspective*. The Netherlands: Brill. 43–73.
- Шварц 2009:** Schwartz, S. H. Culture matters: National Value Cultures, Sources and Consequences. In C.-Y. Chiu, et al. (eds.), *Understanding Culture: Theory, Research and Application*. New York: Psychology Press. 127–150.
- Шпицберг и Шенон 2009:** Spitzberg, B., Chagnon, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2–52.

ПРИЛОГ 1: ОВЛАШЋЕЊЕ ЗА КОРИШЋЕЊЕ ИНСТРУМЕНТА
INTERCULTURAL DEVELOPMENT INVENTORY



ПРИЛОГ 2: ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ ИНСТРУМЕНТА INTERCULTURAL
DEVELOPMENT INVENTORY

I hereby state that I agree with the following conditions:

- I understand that the IDI is a proprietary instrument. No items from the IDI (except those written as sample items found in Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003). *The Intercultural Development Inventory: A Measure of Intercultural Sensitivity*. In M. Paige (Guest Editor). *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443) will be reprinted anywhere in the dissertation (this includes appendices).
- I will state in the acknowledgement section that a portion of the dissertation was supported by Mitchell R. Hammer, Ph.D. and IDI, LLC.
- I will send IDI, LLC the final PDF copy of my dissertation, a PDF copy of the Cover Page and the abstract of your Ph.D.

Dunja Živanović

Dunja Zivanovic
Belgrade University

Belgrade 26/06/2014

ПРИЛОГ 3: ПИТАЊА ЗА ИНТЕРВЈУ НА ТЕМУ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ТОКОМ ПРОГРАМА РАЗМЕНЕ

1. Да ли сте раније учили језик земље у којој сте били на размени? Колико дуго? У којим околностима?
2. Да ли је језик земље домаћина имао улогу у одлучивању да одете на размену?
3. Да ли сте користили трећи језик (енглески)? У којој мери? Када сте престали и прешли на језик земље домаћина?
4. У којим ситуацијама сте највише учили језик? Да ли су неки људи имали посебну улогу у томе?
5. Да ли постоји нека техника коју сте користили?
6. Колико времена вам је било потребно да довољно савладате језик да можете да пратите наставу у школи?
7. Да ли је неко контролисао ваше учење језика (организација, професор у школи) и сл.?
8. Како се учење језика одразило на ваше остале активности током размене?
9. Шта сте у страном језику најбрже савладали, а за шта вам је било потребно највише времена?
10. Да ли сте задовољни својим учењем језика током размене?
11. Да ли постоји нешто чиме нисте задовољни или што је могло бити другачије?
12. Постоји ли нешто што нисмо поменули, а сматрате да је важно у вези са вашим искуством учења језика током програма размене?

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Дуња Живановић рођена је 1988. у Београду. Дипломирала је 2010. на Катедри за енглески језик и књижевност Филолошког факултета Универзитета у Београду, а мастер студије завршила 2011. одбранивши рад под насловом „Culture Models: the Case of Serbia“. Докторске студије уписала је 2011. на истом факултету. Радила је као наставник енглеског језика у више институција, укључујући и матичну катедру, где је од 2012. била ангажована као наставник енглеског језика као изборног предмета. Активна је у Европској федерацији за интеркултурално учење, међународној асоцијацији организација за програме интеркултуралног образовања, при којој је један од званичних тренера и сарадника на изради и реализацији образовних програма. Од 2012. стипендиста је Министарства просвете и науке Републике Србије, ангажована на пројекту 178018 Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир. Учествовала је на више научних скупова и објавила је више научних радова у области језика, књижевности и студија културе на српском и енглеском језику.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Дуња Живановић
број уписа 11054 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Интеркултурална и језичка компетенција
учесника програма међународне размене ученика“

- 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, 20.09.2015.

Дуња Живановић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Дуња Живановић

Број уписа 11054 д

Студијски програм докторске академске студије

Наслов рада Интеркултурална и језичка компетенција учесника програма међународне размене ученика

Ментор проф. др Биљана Ђорџић-Француски

Потписани Дуња Живановић

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, 20.09.2015.

Дуња Живановић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Интеркултурална и језичка компетенција учесника
програма међународне размене ученика

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, 20.09.2015.

Зорана Желвановић