Универзитет у Београду – Филолошки факултет

ИЗВЕШТАЈ КОМИСИЈЕ ЗА ОЦЕНУ НАУЧНЕ ЗАСНОВАНОСТИ ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ „Утицај мобилности студената на социопрагматичке грешке у употреби енглеског језика и њихову интеркултурну комуникативну компетенцију" кандидата Таре Пешић и ментора Ненада Томовића

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ:

Датум и орган који је именовао комисију:

На II редовној седници одржаној 22. 11. 2022. године Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду донело је одлуку (бр. 4124/1 од 22. новембра 2022. године) о образовању Комисије за оцену научне заснованости теме докторске дисертације коју је мастер Тара Пешић пријавила под насловом „Утицај мобилности студената на социопрагматичке грешке у употреби енглеског језика и њихову интеркултурну комуникативну компетенцију".

Састав Комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање, датума избора у звање и назива факултета, установе у којој је члан Комисије запослен:

1. Др Ивана Трбојевић Милошевић, ванредни професор, англистика, изабрана у звање 31.маја 2022, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

2 . Др Катарина Расулић, ванредни професор, англистика, изабрана у звање 31.маја 2022, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

3 . Др Наташа Јанковић, ванредни професор, Енглески језик са методиком наставе енглеског језика, изабрана у звање 6. септембра 2022, Универзитет у Београду – Учитељски факултет

II БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Тара Пешић дипломирала је на Филолошком факултету Универзитета у Београду 2013. године са просечном оценом 9,44. Своје мастер студије започела је напоредо у Републици Србији и Републици Италији, с тим што је 2014. године постала носилац мастер звања за област људских права и демократије на програму у реализацији Универзитета у Болоњи и Универзитета у Сарајеву, а 2015. године мастер језика и културе на свом матичном факултету у Београду, са просечном оценом 9,63. Од почетка својих мастер студија показивала је интересовање за интердисциплинарни приступ науци, те је тим путем наставила и током докторских студија које је уписала 2015. године.

Још као апсолвент, Тара је постала активно укључена у рад на пројектним задацима, пре свега као запослена у Америчком савету за међународно образовање и алумна програма размене између Републике Србије и Сједињених Америчких Држава. Поред тог ангажовања, од 2015. године до 2020. године била је ангажована као сарадник у настави за предмет Савремени енглески језик као изборни предмет на Катедри за англистику Филолошког факултета Универзитета у Београду. Током четири године ангажовања, радила

је са студентима по програмима за нивое А2 и Б2, а такође је била задужена и за превод сајта Филолошког факултета на енглески језик. Од 2019. године ангажована је као асистент за предмет Енглески језик на Одсеку Висока школа електротехнике и рачунарства (ВИШЕР), који је од 2020. године, одлуком Владе Републике Србије, постао део Академије техничко-уметничких струковних студија Београд (АТУСС). Осим асистентских задужења, координатор је за међународну сарадњу и студентске мобилности како за Одсек Високе школе електротехнике и рачунарства, тако и за целу Академију техничко-уметничких струковних студија Београд коју данас чини пет високих школа струковних студија.

III БИБЛИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

1. Пешић, Тара и Јокановић, Весна. (2021). *Културна интелигенција и њена примена у контексту друштвених наука*. У: Београдска академија пословних и уметничких струковних студија, Весник. Београд: Београдска академија пословних и уметничких струковних студија, 2021.
2. Пешић, Тара. (2020). Ставови студената према родним стереотипима у настави матерњег језика у основношколском образовању. У: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, *Савремена проучавања језика и књижевности*, књига 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 2020, стр. 265- 276. (ISBN 978-86-80796-52-9)
3. Ђорић Француски, Биљана и Ђелић, Тара. (2017). Културна интелигенција као вишедимензионална компетенција која спаја културу и науку. У: Александра Вранеш и Љиљана Марковић (ур.), *Култура и/или наука* 5/1. Београд: Филолошки факултет, 2017, стр. 33-46. (ISSN 2560-3426, ISBN 978-86-6153-493-5, UDK 316.72/.73, 316.32, DOI: 10.18485/climb.2017.5.1.ch3)
4. Đelić, Tara. (2017). Analysis of Gender Equality in Upper-Elementary Readers in the Republic of Serbia. U: *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, 2017, str. 145-162. (ISBN 978-86-6191-039-5, UDK 371.671: 821-82

IV ОЦЕНА ДА ЈЕ КАНДИДАТКИЊА ПОДОБНА ДА РАДИ ДИСЕРТАЦИЈУ

Увидом у приложену биографију и библиографију, Комисија сматра да кандидаткиња Тара Пешић испуњава све услове за израду докторске дисертације.

V ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНОГ МЕНТОРА

За ментора је предложен Ненад Томовић, ванредни професор Филолошког факултета у Београду, Катедра за англистику.

Библиографија ментора са најмање 5 јединица релевантних за област из које се ради докторска дисертација:

1. Tomović N. [коаутор] 2020. Online nastava engleskog jezika u Srbiji tokom epidemije virusa COVID-19. *Komunikacija i kultura online* 11, 241-250.
2. Tomović, N. 2019. *Applied Linguistics and English Language Teaching*. Beograd: FOKUS

3. Tomović N. [коаутор] 2019. Uticaj L2 i leksički i leksičko—sintaksički kalkovi u prevodu. Studija slučaja. *Komunikacija i kultura online* 10, 144-154.
4. Tomović N. [коаутор] 2018. Lexicographic competence of foreign language students. *Komunikacija i kultura online* 9, 277-292.
5. Tomović N. [коаутор] 2017. Nacionalna kultura u udžbenicima engleskog jezika. *Komunikacija i kultura online* 8, 32-47.

Комисија сматра да Ненад Томовић испуњава све услове за ментора докторске дисертације коју је пријавила кандидаткиња Тара Пешић за област примењене лингвистике, методике наставе енглеског језика и студија културе.

VI ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ

Формулација назива тезе (наслова): „Утицај мобилности студената на социопрагматичке грешке у употреби енглеског језика и њихову интеркултурну комуникативну компетенцију".

Комисија закључује да је радни назив тезе „Утицај мобилности студената на социопрагматичке грешке у употреби енглеског језика и њихову интеркултурну комуникативну компетенцију" прикладан и да добро репрезентује суштину предложене теме истраживања.

Предмет истраживања

Предмет научног истраживања, које ће бити централни део ове докторске дисертације, јесте однос између интеркултурне комуникативне компетенције (у даљем тексту: ИКК) код студената у Републици Србији и присуства социопрагматичких грешака у употреби енглеског језика. Како би се указало на корелацију између социопрагматичких грешака и нивоа ИКК, анализираће се степен изложености енглеском језику код студената кроз формално образовање и учешће у програмима мобилности, као и њихово познавање језичких израза на енглеском језику које подразумева одређена социолингвистичка знања. Довођењем у везу ИКК и познавања прагматичког аспекта свакодневне комуникације у усвајању енглеског језика, кандидаткиња жели да скрене пажњу на важност њеног развијања, као и на неопходност садржаја у настави страног језика који ученике, односно студенте, упознају са културним елементима изражавања изворних говорника.

Растући ниво глобализације, развој комуникације на даљину и технолошки напредак у телекомуникацијама и транспорту допринели су вишеструкој повезаности припадника различитих нација и култура, као и све већој мобилности опште популације. Међутим, док се са једне стране у свету одвијало стално и убрзано сусретање култура, са друге стране долазило је до интеркултурних судара, због чега се у научној заједници и пословном свету јавила тежња да се кроз међународну сарадњу побољша интеркултурна комуникација, односно да се помогне појединцима да буду спремнији за контакте са припадницима из других култура (Ang & Van Dyne, 2008). Из истих разлога, прва деценија 21. века донела је и повећање броја програма мобилности, а у Републици Србији највећи број таквих програма реализује се према земљама Европске уније и Сједињеним Америчким Државама.

Програм Еразмус+, који се најчешће доводи у везу са мобилношћу, покренуло је 1987. године једанаест европских земаља. Током сваког седмогодишњег трајања програма,

око 135.000 студената и наставника има прилику да борави у некој од држава Европе (ЕУ у Србији), а буџет који Европска комисија издваја за овај програм изнова расте - износи 14,7 милијарди евра и 40% је већи од буџета за период 2014-2020, што указује на то да и потреба за умрежавањем младих људи такође расте. Током периода програма Еразмус+ од 2021. до 2027. године више од четири милиона појединаца добиће прилику да учествује у различитим облицима мобилности (ЕУ у Србији). Програми размене са Сједињеним Америчким Државама 2021. године обележили су двадесетогодишњицу постојања, а у Републици Србији реализују се уз подршку Амбасаде Сједињених Америчких Држава у Београду (Амбасада САД у Србији). Ови програми нуде мобилности за средњошколце, студенте и запослене, а до њиховог увођења на сличан начин је дошло услед последица бомбардовања Савезне Републике Југославије 1999. године и нарушавања слике појединаца у Србији о америчком народу, као и укупних односа двеју држава (American Councils - Serbia).

Развој интеркултурне комуникативне компетенције наметнуо се као природна потреба модерног доба да се кроз наставу и подучавање страног језика помогне појединцима да комуницирају и повезују се са особама из различитих не само културних већ и друштвених група (Council of Europe, 1993: 5). Сам појам ослања се на дефиницију „компетенције“ Савета Европе према којој у сржи сваке компетенције лежи способност да се примене вредности, ставови, вештине, знање и/или разумевање како би се ефикасно и на одговарајући начин одговорило на захтеве, изазове и прилике које произилазе из одређеног контекста (Council of Europe, 2018). Комуникативна компетенција је, са друге стране, термин који су првобитно развили Хајмс и Хабермас сматрајући да лингвисти превише пажње поклањају граматичкој коректности без адекватног узимања у обзир социолингвистичких аспеката језика (Byram, 2021: 13). Циљеви и сврха наставе, према Хајмсу (Hymes, 1972) треба да буду усклађени са друштвеним контекстима у којима се ученици налазе – националним, интеркултурним и интракултурним. Други теоретичари сматрали су да настава треба да буде и више од тога, да учење страног језика не треба само да омогући ученику да овлада вештином комуникације, већ да треба да му/јој помогне да се развије и као друштвено биће, као појединац (Van Ek, 1986: 33). За Ван Ека, образовни циљ предавача мора бити тај да ученицима обезбеди најшири могући оквир за достизање њиховог пуног потенцијала као јединствених чланова друштва чијем обликовању и сами дају допринос. И Ван Еков приступ комуникативној компетенцији нашао се под критиком јер се мислило да је његов модел исувише усмерен ка изворном говорнику, односно да је ученик у таквој позицији да у свом овладавању језиком треба да тежи ка идеализованом савршенству које се приписује изворним говорницима, што може бити погрешно јер заправо треба да тежи успешном преношењу језичког значења у различитим ситуацијама и контекстима (Byram, 2021: 16).

Модел интеркултурне комуникативне компетенције на који се ослања ово истраживање развио је Мајкл Бајрам 1997. године. Он истиче да, када је методика наставе у питању, постоји пет аспеката који доприносе високом нивоу интеркултурне компетенције, а за сваки од ових аспеката даје циљеве и начине мерења, односно квалитативног вредновања (Byram, 2021: 62-66):

- Знање: конкретно знање о друштвеним групама и њиховим производима и праксама како у култури говорника, тако и у култури саговорника, као и опште знање о процесима друштвене интеракције;

- Ставови: радозналост и отвореност, спремност да се ослободимо неповерења у друге културе и ослањања на сопствену културу;
- Вештине превођења и повезивања: способност да се тумаче документа (у најширем смислу) и догађаји из друге културе, да се образложе и да се повежу са истим из сопствене културе;
- Вештине откривања и интеракције: способност да се стиче ново знање о културној пракси и способност да се тим знањем, ставовима и вештинама управља у оквиру комуникације и интеркације у реалном времену;
- Критичка културна свест: способност да се критички процењују вредности у сопственој и другим културама на основу јасног и систематског резоновања.

Ових пет аспеката саставни су део три поткатегорије компетенција које, према Бајраму, заједно сачињавају укупан модел ИКК. То су лингвистичка компетенција, социолингвистичка компетенција и компетенција дискурса. Под лингвистичком компетенцијом Бајрам подразумева примену знања у вези са правилима стандардизоване верзије језика и способност да се произведе и тумачи писани и усмени језик. Социолингвистичка компетенција односи се на способност да се разумеју значења које производи саговорник, док се компетенција дискурса односи на коришћење, откривање и прилагођавање стратегија за производњу и тумачење монолошког или дијалошког текста у складу са конвенцијама културе којој припада саговорник (Byram, 2021:67).

Имајући у виду значај горе наведених компетенција којима се у настави страних језика стреми, низ међународних организација уврстио је различите облике овладавања интеркултурним вештинама у своја стратешка документа на тему образовања. На нивоу Европске уније, активан је Стратешки план 2020-2024 који је усвојила Европска комисија, Генерални директорат за образовање, младе, спорт и културу. У овом документу се истиче да се морају подржати програми којима се у образовним системима негује изврсност, даје подршка култури као катализатору вредности и јача међународна сарадња (European Commission, 2020). Савет Европе у Заједничком европском референтном оквиру за језике (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) за нивое познавања страног језика Б2, Ц1 и Ц2 наводи управо она знања и вештине који подразумевају високо развијену интеркултурну комуникативну компетенцију, као што су: познавање широког спектра тема из дате културе и могућност изражавања мишљења о истим (Б2), способност употребе језика ефикасно и флексибилно у друштвене, академске и професионалне сврхе (Ц1) и способност прављења разлике између нијанси у значењу у комплексним контекстима (Ц2) (Council of Europe, 2018). У Републици Србији, која је у процесу усклађивања својих политика са Европском унијом, Закон о високом образовању у Члану 4 предвиђа управо уважавање хуманистичких и демократских вредности националне и европске традиције и вредности културног наслеђа, као и, у вези са тим, унапређивање академске мобилности наставног и ненаставног особља и студената (Закон о високом образовању, 2017).

У контексту додира са другим културама и развијања ИКК у оквиру редовног система образовања, ученици страног језика неретко праве језичке грешке које припадају домену прагматике. Према Дешовој дефиницији, прагматика се односи на језик у употреби, у најужем смислу (Dash, 2004), а бави се значењем које искази имају у одређеном контексту (Thomas, 1983). Када у говорној ситуацији имамо два припадника различитих култура, дешавају се грешке које Томас (Thomas, 1983) дели на две врсте: прагмалингвистичке и социопрагматичке. Прагмалингвистичке грешке се односе на погрешан пренос говорног

исказа из једног језика у други, што је једноставније за превазилажење јер је довољно исправити сопствену језичку грешку на граматичком нивоу. Нешто је сложенија ситуација код социопрагматичких грешака јер њихов корен лежи у дубоко укорењеним културним разликама у погледу тога шта се сматра језички адекватним исказом, односно понашањем. Да би се исправила социопрагматичка грешка, није довољно само исправити је у граматичком смислу, већ је потребно да дође до промене у свести говорника и разумевања вредносног система друге културе (Jaworski, 1994). Управо у том домену значајну улогу има ниво ИКК, као показатељ прилагодљивости интеркултурној комуникацији по свим напред наведеним аспектима.

За пример социопрагматичких грешака у односу српски језик / енглески језик узеће се начин говора у ситуацијама када је у породицу стигло новорођенче те чланови породице долазе на тзв. бабине. У обраћању детету, баке у Србији ће неретко користити изразе попут „Како си ружан/ружна“ и узвике „Пу, пу, пу!“ које се никако не користи у енглеском језику у посети новорођеном детету у Уједињеном Краљевству или САД-у. То би, у најмању руку, збунило чланове просечне породице на енглеском говорном подручју. Без познавања српске културе, енглески говорници не могу разумети да баке користе овакве изразе како не би „урекле бебу“ и како би „отерале зле духове“, и обрнуто, говорници српског језика морају одабрати културолошки адекватне изразе на енглеском језику у датим ситуацијама, како не би постигли нежељен ефекат и изазвали чуђење, или пак увређеност, друге стране.

Слично томе, можемо се осврнути на поздравне изразе у којима се често могу наћи социопрагматичке грешке, а то су нпр. „Let’s have lunch sometime“ или „We should have lunch sometime“. Ови изрази се на енглеском говорном подручју уобичајено користе на крају сусрета са мање или више блиским саговорницима (Stukan, 2018). Говорници из српског језичког миљеа неретко ову фразу разумеју као позив на ручак и бивају разочарани када до даљих договора за ручак не дође, премда се овакви позиви сада јављају и међу говорницима српског језика, те се искази попут „Могли бисмо некада на кафу“ могу тумачити двојако. Говорници енглеског језика ову фразу посматрају као део поздрава на крају сусрета који не значи нужно позив на дружење за којим треба да уследе даљи договори. Исти принцип важи и за питање „How are you?“ које се често јавља у свакодневној комуникацији. За говорнике енглеског језика ово питање има функцију покретања кратког разговора при сусрету (Cook, 1989), те онај ко поставља питање не очекује од саговорника да одговори тако што ће се упустити у детаљан разговор о свом тренутном здравственом стању. На енглеском говорном подручју говорници се воде принципом љубазности, док се на подручју југоисточне и источне Европе неки говорници воде тзв. принципом кооперативности и на питање „Како си?“ очекују искрен одговор, иако се може рећи да је ово питање све чешће конвенција и на овом подручју. Ипак, различити су нивои дубине одговора саговорника, што је условљено географским пореклом.

У основама сваке социопрагматичке грешке, према Томасу (Thosmas, 1983), налазе се четири елемента. Први се односи на процену тога колико се говорник намеће другој особи својим исказом. Као пример, он наводи цигарете. Наиме, у бившем Совјетском Савезу питати некога непознатог за цигарету никада се није сматрало неприкладним с обзиром на чињеницу да су цигарете биле јефтине. Уколико би говорник пак у западној Европи непознатој особи затражио цигарету, то би се сматрало социопрагматичом грешком јер су цигарете у том делу Европе биле знатно скупље, па би саговорник очекивао новчану накнаду, а не да их даје бесплатно. Други елемент односи се на друштвену дистанцу или дистанцу на нивоу моћи. У том контексту често долази до социопрагматичких грешака код

особа које не умеју да одаберу адекватан ниво обраћања у односу надређени - запослени, старија особа - млађа особа, наставник - ученик, итд. Трећи елемент односи се на табу теме у одређеној култури, те особа мора бити упозната са темама којих се не треба дотицати, како свакодневно, тако и у учионици. То се неретко односи на политички осетљива питања која код припадника једне нације изазивају јака осећања, као што је у Републици Србији то нпр. случај са Косовом и Метохијом, а у Народној Републици Кини са статусом Тајвана. Последњи, четврти, елемент односи се на реченице које су идентичне у два језика али носе различита значења, као у напред наведеном примеру Јаворског (Jaworski, 2008) у виду погрешно протумаченог поздрава када се некоме каже „Let's do lunch sometime" или томе слично.

Значајно је изучавати социопрагматичке грешке јер, према Стукан (Stukan, 2018), оне указују на норме лингвистичког понашања у културама. Особе које уче одређени страни језик, у контакту са изворним говорницима, начиниће социопрагматичке грешке због којих ће доћи до неразумевања, или потпуног прекида у комуникацији, али ће и њихово знање бити унапређено уколико им се на те грешке укаже. Стога је од кључне важности подучавати ученике да избегну или заобиђу социопрагматичке грешке, те да настава страних језика треба да буде обојена и садржајима који ће их упознати са културом језика који уче, као и прагматичким аспектима комуникације на том језику што би, на тај начин, требало да повећа и укупан ниво њихове интеркултурне комуникативне компетенције.

Библиографија прелиминарних истраживања

1. Alexander, K., & Schofield, J. W. (2006). Stereotype threat: How students' responses to perceived negative stereotypes undermine their achievement. In J. W. Schofield (Ed.), *Migrationbackground, minority group membership, and academic achievement: Research evidence from social, educational, and developmental psychology* (pp. 43-64). Berlin, Germany: Social Science Research Center.
2. American Councils - Serbia. (2022, April 29). *A Trip down Exchange Lane* [Video]. YouTube: (9) Putevima kulturne razmene/A Trip Down Exchange Lane - YouTube
3. Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., & Tay, C., et al. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation, and Task Performance. *Management and Organization Review, 3*(3), 335-371.
4. Ang, S., and Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness and Nomological Network, *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Practice*.New York: M.E. Sharpe, Inc. 3-15.
5. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Applied Psychology: *An International review, 51*, 269-290.
7. Barret, M. (2007). Children's *Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. London: Pysychology Press.
8. Boers, F., & Demescheleer, M. (2001). Measuring the Impact of Cross-Cultural Differences and Learners' Comprehension of Imageable Idioms. *ELTJournal, 55*(3), 255-262.
9. Brislin, R., Worthley, R., and MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Groupand Organization Management, 31*, 40-55.

10. Byram, M. (2021). Teaching *and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
11. Cook, G. (1989). *Discourse*. New York, NY: Oxford University Press.
12. Council of Europe. (1993). Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Report on the Ruschlikon Symposium. *CC LANG (19)*, 22.
13. Council of Europe. (2018a). Reference Framework of Comptences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto sa: Presentation of the project "Competences for Democratic Culture" (coe.int) 24.10.2022.
14. Council of Europe. (2018b). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto sa: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 24.10.2022.
15. Deady, K. (2018, 6. mart). The importance of cultural intelligence (CQ) for teachers. Preuzeto sa https://www.teachaway.com/blog/importance-cultural-intelligence-cq-teachers 28.2.2020.
16. Deci, E. L., and Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
17. Earley, P.C., and Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
18. Eccles, J. S., and Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, i C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology, 53* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
19. Echevarria, J., & Graves, A. (2007). *Sheltered content instruction: teaching English language learners with diverse abilities*.Boston, MA: Pearson Education.
20. Economic Intelligence Unit. (2006). CEO Briefing: Corporate priorities for 2006 and beyond. The Economist: Economist Intelligence Unit (EIU).http://a330.g.akamai.net/7/330/2540/20060213185601/graphics.eiu.com/files/ad_pdfs/ceo_Briefi ng_UKTI_wp.pdf. Pristupljeno 20.2.2020.
21. Elyildirim, S. (2008). The Importance of Cultural Knowledge in Translation: A Partial Replication of Olk (2003). *Sasyal Bilimler Dergisi, 17*, 131-144.
22. European Commission. (2020). *Strategic Plan 2020-2024*. Brussels: Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. Preuzeto sa eac_sp_2020_2024_en.pdf (europa.eu) 24.10.2022.
23. Flaherty, J. E. (2008). The Effects of Cultural Intelligence on Team Member Acceptance and Integration in Multinational Teams, *Handbookof Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Practice.* New York: M.E. Sharpe, Inc. 192-205.
24. Flavell, J. H. (1979). Meta-cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-11.
25. Hall, E. T. (1959). *Thesilent language*.New York: Doubleday.
26. Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires, *Organizational Research Methods, 1*, 104-121.
27. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269.293). Harmondsworth: Penguin.

28. Jackson, S. E., Stone, V. K., & Alvarez, E. B. (1993). Socialization amidst diversity: The impact of demographics on work team old timers and newcomers. *Research in Organizational Behavior,15*, 45-109.
29. Jaworski, A. (1994). Pragmatic failure in a second language: Greeting responses in English by Polish students. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 32*(1), 41-56.
30. Kanfer, R., and Heggestad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior, 19*, 1-56.
31. Kim, K., Kirkman, B. L., and Chen G. (2008). Cultural Intelligence and International Assignment Effectiveness, *Handbookof Cultural Intelligence: Theory, Measurement and*
32. *Practice*.New York: M.E. Sharpe, Inc. 71-90.
33. Lado, R. (1957). *LinguisticsA cross Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Lustig, M. W., and Koester, J. (1999). *Interculturalcompetence: Interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
34. Mannor, M. J. (2008). Top Executives and Global Leadership, *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Practice*.New York: M.E. Sharpe, Inc. 91-106.
35. Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction of artifacts? *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 476-489.
36. Maznevski, M., and Peterson, M. F. (1997). Societal values, social interpretation, and multinational teams. In C. S. Granrose & S. Oskamp (Eds.), *Cross-cultural work groups* (pp. 61-89). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
37. Mendenhall, M., and Oddou, G. (1985). The dimensions of expatriate acculturation: A review. *Academy of Management Review, 10*, 39-47.
38. Molina, S. C. (2013). Romanticizing Culture: The Role of Teachers' Cultural Intelligence in Working with Diversity. *CATESOLJournal, 21*, 220-244.
39. Murdock, G. P. (1987). *Outline of cultural materials* (5th rev. ed.). New Haven, CT. HRAF.
40. Nelson, T. O. (1996). Consciousness and meta-cognition. *AmericanPsychologist, 51*, 102-116.
41. Olk, H. (2003). Cultural Knowledge in Translation. *ELT Journal, 57*(2), 167-174.
42. Petrović, D. & Zlatković, B. (2009): Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers. In N. Popov, C. Wolhunter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye & Z. Bekirogullari (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology, Volume 7*(pp. 121-128). Sofia: Bureau for Educational Services.
43. Petrović D., How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 11*, 276-280.
44. Quintanar-Sarellana, R. (1997). Culturally relevant teacher preparation and teachers' perceptions of the language and culture of linguistic minority students. In J. E. King, E. R. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 40-52). New York, NY: Teachers College Press.
45. Rafieyan, V. (2016). Effect of Cultural Distance on Translation of Culture-Bound Texts. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 5*(4), 127-134.
46. Schmitt, N. W., and Stults, D. M. (1985). Factors defined by negatively keyed items: The results of careless respondents? *Applied Psychological Measurement, 9*, 367-373.

47. Sternberg, R. J., and Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
48. Stroh, L. K., Black, J. S., Mendenhall, M. E., and Gregersen, H. B. (2005). *International assignments: An integration of strategy, research & practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
49. Stukan, D. (2018). Sociopragmatic Failure: Struggling with Cross-Cultural Differences in Communication. *Open Journal for Anthropological Studies, 2018, 2*(1), 27-36.
50. Thomas, D. C., & Inkson, K. (2004). *Cultural Intelligence: People skills for global business*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
51. Thomas, D. C., & Inkson, K. (2005). Cultural Intelligence: People Skills for a Global Workforce. *Consulting to Management, 16*(1), 5-10.
52. Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics, 4*(2), 91-112.
53. Triandis, H. C. (1994). *Cultureand social behavior*. New York: McGraw-Hill.
54. Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management, 31*, 20-26.
55. Van Dyne, L., Ang S., and Koh C. (2008). Development and Validation of the CQS, *Handbook of Cultural Intelligence*.New York: M.E. Sharpe, Inc. 16-40.
56. van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
57. Walsh, J. P. (1988). Selectivity and selective perception- An investigation manager belief structures and information-processing. *Academy of Management Journal, 31*, 873-896.
58. Закон о високом образовању. Влада Републике Србије. *Службени гласник Републике Србије*, бр. 88/2017, 73/2018, 27/2018 – др. закон, 67/2019, 6/2020 – др. закони, 11/2021 – аутентично тумачење, 67/2021 и 67/2021 – др. закон). Београд, 2017.

Циљеви истраживања и очекивани резултати

Општи циљ истраживања јесте да се утврди да ли постоји веза између нивоа интеркултурне комуникативне компетенције код студената и изложености енглеском језику као страном језику. Ради остваривања дубље и сврсисходније анализе, додатни циљ кандидаткиње јесте да утврди да ли развијеној ИКК и бољем разумевању енглеског језика на прагматичком нивоу доприносе програми мобилности за студенте, у којима они одређени временски период проводе интегрисани у дату културу, али и то да ли улогу у томе може имати и фреквентност наставе страног језика, односно изложеност настави енглеског језика код оних студената који никада нису учествовали у програму мобилности.

Како би се одговорило на питања 'зашто интеркултурна комуникативна компетенција' и 'зашто студенти као испитаници', кандидаткиња првенствено истиче да су резултати њене анализе показали да у Републици Србији истраживања овог типа постоје, али не довољно оних која указују на корелације између ИКК и мобилности студената.

У овом истраживању, испитаници из студентске популације изабрани су као погодна циљна група, пре свега јер је највише програма мобилности понуђено за њихов узраст, али и због тога што су студенти појединци који, као део система образовања, стичу високо образовање. Спровођење овакве врсте истраживања са ученицама млађих узраста доста је комплексно с обзиром на то да су и развојне промене кроз које они пролазе доста комплексне (Barret, 2007). Управо стога нема довољно истраживања са таквим групама испитаника, поготово не оних са децом која припадају категорији раног узраста (Byram,

2021: 67). Такође, процењено је да студенти имају вишегодишње акумулирано искуство у учењу страног језика (кроз формално и неформално учење), као и то да за њих настава страних језика није увек обавезан део наставе (у зависности од студија), као што је то случај у основном и средњем образовању. Ова околност је од важности за ово истраживање јер је један од циљева усмерен на то да се утврди да ли постоји разлика између оних студената који немају наставу страног језика током студија, или јој нису изложени довољно често, и оних студената који имају наставу страних језика или су је изабрали као жељени предмет. Уколико ово истраживање покаже да студенти који бирају наставу страног језика као жељени предмет имају виши ниво мотивационих аспеката ИКК од студената који страни језик уче као обавезни предмет, могуће је да такав закључак може бити будуће полазиште за нека нова истраживања.

Други, апликативни, циљ односи се на практични значај овог истраживачког рада, јер смо мишљења да може допринети истраживању у области развоја система образовања и могућим новинама у садржајима образовних програма (курикулума). Намера је да се скрене пажња на питање утицаја наставе страних језика у формалном образовању на развој интеркултурне комуникативне компетенције, односно на питање потребе увођења више културно релевантних садржаја и материјала у програме наставе, како би се подстакао развој ИКК код студената. Кандидаткиња жели да укаже на могућности које формално образовање може имати у развоју ИКК. Као што је претходно изложено, потреба за овим постоји на нивоу Савета Европе, Европске Уније, али и Републике Србије, чији ће студенти бити део овог истраживања. Треба разумети да у постојећим околностима и датом окружењу само мали проценат ученика енглеског језика, односно студената, има прилику да учествује у међународним образовним програмима мобилности, а да за већину студентске популације настава страних језика може бити један од кључних извора и ослонаца за разумевање других култура и њихових обележја, или пак једини. Из тог разлога, наставу страних језика кандидаткиња види као посебно значајну за развој капацитета младих, разумевање глобалног света у коме живимо и неминовну растућу повезаност најразличитијих култура.

У складу са наведеним општим и посебним циљевима, постављене су следеће хипотезе:

Хипотеза 1: *Студенти који су учествовали у програмима мобилности имају виши ниво ИКК и боље знање енглеског језика од студената који нису учествовали у програмима мобилности*;

Хипотеза 2: *Студенти који нису учествовали у програмима мобилности, а имају наставу страног језика три или више од три школска часа недељно, имаће нижи ниво ИКК и лошије знање енглеског језика од студената који јесу учествовали у програмима мобилности*;

Хипотеза 3: *Студенти који нису учествовали у програмима мобилности, а имају наставу страног језика мање од три часа недељно имаће нижи ниво ИКК и лошије знање енглеског језика од студената који имају наставу страног језика више од три часа недељно, а нису учествовали у програмима мобилности, и од студената који су учествовали у мобилности*.

Очекује се да ће резултати примене инструмента показати да ће у узорку испитаника највиши ниво ИКК имати студенти који су учествовали у једном или више програма мобилности, односно да ће њихово познавање енглеског језика на прагматичком нивоу бити напредније због директне изложености култури. Нарочито се очекује да испитаници који су

учествовали у програмима мобилности покажу виши ниво мотивационих аспеката ИКК, али и оних аспеката који се тичу активног учешћа у успешном преношењу језичког значења. Што се тиче категорије испитаника који нису учествовали у програму мобилности, испитаници који имају наставу страног језика три или више од три часа недељно показаће нижи ниво ИКК од испитаника који су учествовали у програмима мобилности, али виши ниво ИКК од испитаника који имају наставу мање од три часа недељно. На крају, очекује се да ће испитаници који имају наставу страног језика мање од три часа недељно показати нижи ниво ИКК од остале две групе испитаника.

План рада и методе истраживања

У погледу методолошког приступа, дато истраживање је емпиријског типа у коме су комбиноване квантитативна и квалитативна анализа података. Квантитативна анализа се односи на податке који ће бити добијени применом упитника који се састоји из три дела.

У првом делу упитника налазе се питања за прикупљање релевантних података о испитаницима (узраст, место студирања, година студија, назив факултета/универзитета, статус наставе страног језика у студијском програму, број сати усавршавања страног језика – формално и неформално, постојање неформалног учења страног језика, учествовање у програму мобилности). Такође, од испитаника је затражена процена утицаја укупног формалног образовања и појединих наставних предмета на разумевање других култура (страни језик, географија, историја, итд.).

У другом делу упитника, пред испитаницима ће се наћи укупно 10 језичких ситуација које резултирају међусобним неразумевањем говорника из српског и енглеског говорног подручја. Садржај примера тих језичких ситуација биће осмишљен на основу како постојеће литературе, тако и на основу консултација са изворним говорницима енглеског језика (англофоног говорног подручја) ради постизања природности језичких ситуација. Испитаници ће имати задатак да објасне из ког разлога је међу говорницима дошло до неразумевања не би ли се на тај начин проверило њихово познавање енглеског језика, пре свега оних аспеката интеркултурне комуникативне компетенције који подразумевају дубинско познавање културе. Важно је истаћи овде да тзв. језичке ситуације које ће у упитнику бити понуђене неће захтевати од испитаника познавања граматичких правила нити језичку прецизност тог типа, јер то по дефиницији не одговара социопрагматичким грешкама. Такође, честа је појава да говорници који имају развијену ИКК нису академски најуспешнији ученици страног језика, односно да се воде принципом флуентности изнад прецизности у језику (Byram, 2021: 63).

У последњем делу упитника, испитаници одговарају на ставке из Скале за мерење културне интелигенције (Cultural Intelligence Scale – CQS) (у даљем тексту: CQS), онако како су оригинално постављене. CQS инструмент обухвата процену нивоа културне интелигенције (CQ). Културна интелигенција даје одговор на питање зашто одређени појединци боље од других функционишу у мултикултуралном окружењу (Early & Ang, 2003). Стога су Ерли и Анг развили концептуални модел и дефинисали културну интелигенцију као јасно одређену форму интелигенције усмерену на способност појединца да на правилан начин разуме ситуације у којима постоји културолошка различитост, а сам модел представили су кроз четири димензије (Ang & Van Dyne, 2008):

- Метакогнитивна CQ подразумева когнитивне процесе на високом нивоу који омогућавају појединцима да стичу нова знања и разумеју правила комуникације у новим културолошким ситуацијама.

- Когнитивна CQ односи се на конкретно познавање правила, норми и обичаја различитих култура. Такво знање појединци усвајају било личним искуством, било стицањем знања кроз образовање.
- Мотивациона CQ представља степен воље или спремности да се пажња усмери на успешну комуникацију и превазилажење препрека до којих се може доћи.
- Бихевиорална CQ највидљивија је димензија CQ у којој је акценат на вербалној и невербалној комуникацији којом се појединци користе у одређеном контексту. Димензија тзв. бихевиоралног репертоара подразумева опсег различитих облика понашања, правила којима се дефинише шта је дозвољено, а шта забрањено, као и значења која се различитим облицима понашања приписују.

Досадашња истраживања на тему културне интелигенције претежно су емпиријског типа. CQS има широку примену у интернационалним организацијама и компанијама у којима културолошке разлике имају утицаја на свакодневно пословање. Креирале су је 2008. научнице Анг и Ван Дајн (Ang & Van Dyne, 2008), а данас је у највећој мери користе менаџери људских ресурса како би на адекватан начин одабрали нове кандидате за посао у културолошки хетерогеним тимовима и на тај начин допринели укупном унапређењу пословања. Међутим, културна интелигенција била је до сада предмет истраживања и у домену филолошких наука. Показало се да студенти језика на часовима превођења имају потешкоће у препознавању идиома који су „обојени“ културним специфичностима (Rafieyan, 2016), односно да постоји веза између нивоа културне интелигенције преводиоца и квалитета преведног текста. CQS коришћена је и у домену методике наставе, при чему је утврђено да је улога наставника значајна у посредовању између културе ученика и стране културе и у прилагођавању наставног приступа овом контексту. Значајан број наставника у свету ради у културолошки хомогеним срединама, те, у ситуацијама које захтевају реаговање на културно интелигентан начин, свесно или несвесно своје понашање прилагођавају обрасцима већинских, доминантних култура (Echevarria & Graves, 2007). Из тог разлога је неопходно помоћи како ученицима, тако и наставницима, у развоју свести о важности ове димензије интелигенције и едуковати их у правцу веће присутности културних садржаја у образовању.

Концептуални модел културне интелигенције подударан је са моделом интеркултурне комуникативне компетенције који је развио Мајкл Бајрам. Пет аспеката ИКК о којима говори Бајрам (знање, ставови, вештине превођења и повезивања, вештине откривања и интеракције и критичка културна свест) по својим дефиницијама одговарају културној интелигенцији по све четири димензије (метакогнитивној, когнитивној, мотивационој и бихевиоралној) на следећи начин: знање-когнитивна културна интелигенција; ставови-мотивациона културна интелигенција; вештина превођења и повезивања-метакогнитивна културна интелигенција; вештине откривања и повезивања-метакогнитивна и бихевиорална културна интелигенција, критичка културна свест-метакогнитивна културна интелигенција и бихевиорална културна интелигенција). Међутим, досадашњи рад у домену ИКК није изнедрио инструмент попут скале за мерење културне интелигенције који би могао да се користи за дато истраживање, с обзиром на његову квантитативну природу, те је у циљу добијања истраживачки релевантних и валидних резултата за потребе израде ове докторске дисертације одабран управо CQS инструмент. Напомињемо да ће се користити јединствена и општеприхваћена скала, за шта је добијено одобрење Центра за културну интелигенцију (Мичиген, САД) за примену

инструмента у научно-истраживачке сврхе, а њена валидност и могућност примене изложена је у даљем тексу. CQS се састоји од 20 затворених питања (тврдњи), са применом седмостепене скале Ликертовог типа. Испитаник се опредељује за један одговор (на скали од 1 до 7), при чему је 1 – најмањи степен слагања са тврдњом, а 7 – највећи степен слагања са тврдњом).

Валидност и употребљивост овог инструмента потврдиле су својим истраживањима Ван Дајн, Анг и Коу (Van Dyne, Ang & Koh, 2008). У првом делу свог истраживачког рада развиле су модел који је напред приказан и којим је утврђено да ће се скала састојати од двадесет прецизно одабраних јединица, док су у другом делу свог рада истражиле примењивост скале на различитим узорцима, у различитим временским периодима, државама и методама. Закључиле су да CQS инструмент има јасну, чврсту и смислену структуру која се састоји од четири димензије фактора. Резултати су потврдили да је структура стабилна у примени инструмента на различитим узорцима и у различитим временским периодима, државама и методама, те да је CQS инструмент поуздан за мерење културне интелигенције појединаца.

Планирани укупан узорак испитаника у овом истраживању је између 400 и 450. Целокупан упитник ће електронским путем бити прослеђен двема групама испитаника (подузорци). Прва група којој ће упитник бити прослеђен је група студената који су учествовали у најмање једном програму мобилности у анголофоном говорном подручју. То су алумнисти програма FLEX (Future Leaders Exchange) који проводе једну школску годину у Сједињеним Америчким Државама и смештени су у породицама домаћинима. Овај програм постоји у Републици Србији од 2006. године, а до сада је обухватио преко 700 младих људи из различитих крајева Републике Србије, различитих година, врста и нивоа академских студија, са различитих факултета. Другу групу испитаника чине студенти који нису учествовали у програму мобилности. Ради обезбеђивања што веће репрезентативности узорка у другој групи испитаника упитник ће бити прослеђен подузорку који је сличан по бројности, регионалном распореду, годинама студија и разноврсности студијских програма. У обради истраживачких података, што ће бити основа за дискусију добијених резултата, биће коришћена дескриптивна статистика и статистика закључивања. Планирана статистичка анализа уподобљена је постављеним хипотезама.

У циљу постизања релевантности, ваљаности, поузданости и објективности истраживања, квантитативна анализа биће допуњена квалитативним истраживачким активностима. Запослени у Америчком савету за међународно образовање у Републици Србији, који води програм FLEX, прихватили су учешће у интервјуима на тему утицаја програма мобилности на младе и сматрају се релевантним испитаницима јер овај програм координирају више од петнаест година. Међу њима има и изворних говорника са америчког говорног подручја (Ребека Стратан и Елвира Дејна). Такође, биће организоване фокус групе са студентима који су учествовали у програму FLEX, као и са онима који никада нису учествовали у програмима међународне размене, али имају наставу енглеског као страног језика као један вид упознавања са другом културом. Кандидаткиња сматра да ће њихове перспективе на овај предмет истраживања додатно појаснити резултате добијене применом упитника и расветлити на које све начине је могуће допринети развоју свести о важности интеркултурне комуникативне компетенције, као и самом подизању нивоа ИКК. У обради података добијених квалитативним приступом биће коришћена и анализа садржаја одговора на тему социопрагматичких грешака (који се налазе у другом делу упитника).

VII ЗАКЉУЧАК СА ОБРАЗЛОЖЕНОМ ОЦЕНОМ О ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ КАНДИДАТА

На основу наведених података о кандидату, Комисија констатује да је Тара Пешић подобна кандидаткиња за израду докторске дисертације.

На основу постављених циљева и очекиваних резултата, Комисија констатује да је предложена тема подобна за израду докторске дисертације.

На основу наведених података о предложеном ментору, Комисија констатује да је др Ненад Томовић подобан за ментора предложене докторске дисертације.

На основу изнетог, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филолошког факултета Универзитета у Београду да донесе позитивне оцене о подобности кандидаткиње Таре Пешић и предложене теме докторске дисертације „Утицај мобилности студената на социопрагматичке грешке у употреби енглеског језика и њихову интеркултурну комуникативну компетенцију", а да се за ментора именује др Ненад Томовић, ванредни професор Филолошког факултета у Београду.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

_____
1. Др Ивана Трбојевић Милошевић,
ванредни професор,
Универзитет у Београду – Филолошки факултет

_____
2. Др Катарина Расулић,
ванредни професор,
Универзитет у Београду – Филолошки факултет

_____
3. Др Наташа Јанковић,
ванредни професор,
Универзитет у Београду – Учитељски факултет