

Ana Jovanović

Individualne razlike
u učenju drugog jezika

Autorka

Dr Ana Jovanović

Recenzentkinje

Dr Jelena Filipović

redovna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Dr Olivera Durbaba

redovna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Dr Biljana Radić Bojanić

redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu

Dr Maja Savić

vanredna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Izdavač

Društvo za strane jezike i književnosti Srbije

Za izdavača

Dr Vojkan Stojičić

Dizajn i prelom

Uroš Smilevski

Dizajn korica

Uroš Smilevski

Ilustracije

Aja Jovanović

Štampa

Paragon

Tiraž

300

ISBN 978-86-81018-14-9

Beograd, 2026



Radovi su licencirani pod uslovima i odredbama licence
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (DSJKS)

Individualne razlike u učenju drugog jezika

Ana Jovanović
Univerzitet u Beogradu



Beograd, 2026

ZAHVALNOST

Kako se uopšte od siline emocija otvara tekst ove vrste, obraćanje ljudima koji su mi pomogli na ovom putovanju akademskog i životnog rasta... I od koga početi kad je ovaj tekst proizvod dinamičkih, umršenih, kompleksnih, nelinearnih putanja koje su nas uvezale na neraskidiv način?

Možda od uzora, jer svakome je potrebno da se na nekoga ugleda? Imala sam sreću da to za mene budu Jelena Filipović, Julijana Vučo, Margie Berns, Myrdene Anderson, Robert Hammond, Ljilja Đurić, Howard Grabois... Ali i mnogi velikani na čijim ramenima počiva ova knjiga i čije su ideje obojile moja razmišljanja; zahvalna sam na svim stvarnim i zamišljenim razgovorima.

Ili možda početi sa mojim dragim recenzentkinjama? Još jednom hvala Jeleni Filipović, koja mi je otvorila vrata nauke, dala smernice razvoja i osnažila samopouzdanje; s ljubavlju i ponosom govorim da si moja akademska majka. I hvala profesorki Durbabi, dragoj Olji, koja me je idealnom razmerom germanske preciznosti i slovenske topline vraćala na deonice od kojih sam želela pobeći. I Maji Savić zbog naučne doslednosti i terminološke istančanosti, zahvalna sam ti na strpljenju s kojim si mi pomogla da izbrusim tekst kako bi se lakše utabao još neki puteljak između naših srodnih disciplina. Konačno, zahvalnost ide Biljani Radić Bojanić, pravoj saputnici na vagonu individualnih razlika u učenju drugog jezika.

Ili se možda prvo zahvaliti delatnoj zajednici u kojoj se se profesionalne veze sve više prepliću s prijateljskima? Svojoj divnoj Katedri za iberijske studije, zahvalna sam svima zajedno i svakom pojedinačno na podršci i razumevanju, na profesionalnom i ljudskom zajedništvu; ponosna sam što sam deo nas. Svojoj akademskoj sestri, Ivani Vučini Simović, uživam u trenucima naše „posvađanosti” i kvaziterapijskim razgovorima koji nikuda ne vode osim u novu i dublju bliskost. I Violeti Vlajković Bojić, saputnici u obrazovanju, hvala ti na iskri, ideji, energiji i toplini; volela bih da te svi moji studenti upoznaju kako bi osetili šta je ljubav prema školi. Mojim dragim studentima, sa vama, zbog vas i za vas je ova knjiga nastala; čast mi je što rastemo zajedno...

A možda se prvo treba zahvaliti prijateljima, jer oni su osnov mog društvenog tkanja? Mojim prijateljicama, sestrama mog srca, Tijani, Tanji, Maji, Maki,

Ivchy, Gogec, Bubi, Jeci, Kati, Karo, mojim Herkuletama; srećna je ona koja ima makar jednu takvu osobu u svom životu. I Vojkanu i Neši koji su zalutali u ovaj krug divnih žena da ga dodatno oplemene. Urošu i Ljilji, neočekivanoj sili koja se iznenada pojavljuje i rešava stvar. I, naravno, svim Milguzima, Škelj-zanima i drugarima ronocićima; nekad mi se čini da me vaše ludorije čuvaju u normalnosti.

A istina je da sve počinje i završava porodicom... Mama i tata, hvala vam, bez vas ni mene ne bi bilo u punom značenju te ni malo trivijalne fraze. Ako sam nasledila trunku vaše dobrote i snage, blagoslovena sam. Hvala Ivanu, svetovnom i duhovnom bratu, spone su neraskidive. Alexandri, za bezuslovno prihvatanje i razumevanje. Baki, zato što me je čuvala i naučila da jednom započeto mora da se završi.

Mojim obožavanim ćerkama, Aji i Gali, vašim rođenjem je život dobio sasvim novi smisao. Vi ste pogled sa terase, more koje smiruje, vazduh koji pokreće. Ponosna sam na ljude kakvima ste postale.

Svom životnom saputniku... Milane, znaš da ne verujem u priču o srodnim dušama samo da bih mogla da kažem da svaki dan biram da budem s tobom. Radujem se bioskopu i jutarnjoj kafi; i ne zaboravi da skineš naočare, ne trebaju ti za šetnju...

Sadržaj

1 UVOD	10
1.1 Individualne razlike: pojedinac i okruženje	10
1.2 Jezik i kontekst: terminološko razgraničenje	15
1.3 Prvi i drugi jezik ruku pod ruku.....	18
1.4 Individualne razlike u učenju drugog jezika.....	21
1.4.1 Struktura knjige	25
2 UZRAST I UČENJE JEZIKA	29
2.1 Hipoteza kritičnog perioda	30
2.2 Razvoj prvog jezika.....	33
2.2.1 Jezički razvoj u neobičnim okolnostima i HKP.....	36
2.2.2 Razlike u razvoju prvog jezika	38
2.3 Višejezičnost.....	40
2.3.1 Simultani bilingvizam	42
2.3.1.1 Simultani bilingvizam i faktori okruženja.....	45
2.3.2 Sekvencijalni bilingvizam	49
2.3.2.1 Sekvencijalni bilingvizam i uzrast	49
2.3.2.2 Uzrast, finalno postignuće i brzina usvajanja	53
2.3.3 Neke prednosti višejezičnosti.....	58
2.4 Zaboravljanje jezika.....	60
2.4.1 Uzrast i uzroci zaboravljanja	63
2.5 Plurilingvalna kompetencija	65
3 SPOSOBNOSTI I J2.....	69
3.1 Sposobnost za učenje drugog jezika.....	70
3.1.1 Rani period u istraživanju sposobnosti za učenje J2.....	72
3.1.2 Prelazni period u istraživanju sposobnosti za učenje J2.....	78
3.1.3 Savremena istraživanja sposobnosti za učenje J2	80
3.1.3.1 Sposobnost(i) za učenje prvog i drugog jezika.....	80
3.1.3.2 Složenost jezičke sposobnosti	83
3.2 Radna memorija.....	91
3.2.1 Složeni model radne memorije.....	91
3.2.1.1 Fonološka petlja	92

3.2.1.2 Vizuo-spacijalna matrica	94
3.2.1.3 Epizodički bafer	95
3.2.1.4 Centralni izvršilac.....	95
3.2.2 Radna memorija i usvajanje J2.....	97
3.2.3 Umesto sinteze: J2 sposobnost i radna memorija.....	100
3.3 Sposobnost kao potencijal	103
3.3.1 Teorija uspešne inteligencije.....	103
3.3.2 Teorija višestrukih inteligencija	105
4 EMOCIONALNO-KOGNITIVNI DOMEN I J2	110
4.1 Od Dekarta do Dekartove greške ili misliti glavom i srcem	111
4.1.1 Šta su emocije.....	114
4.1.2 Biologija iza emocija.....	117
4.1.3 Priroda i društvo.....	121
4.1.4 Vavilonska kula primenjene lingvistike	122
4.2 Emocije u usvajanju i učenju J2	126
4.2.1 Jezička anksioznost.....	128
4.2.2 Uživanje u jeziku.....	135
4.2.3 Spremnost za komunikaciju	135
4.3 Socio-kognitivni konstrukti i učenje J2	141
4.3.1 Od opažanja do ideologije: izdvajanje ključnih pojmova.....	141
4.3.2 Uverenja i usvajanje J2	146
4.3.3 Mentalni sklop i usvajanje J2.....	149
4.3.4 Stavovi i usvajanje J2	153
5 LIČNOST I J2	158
5.1 Šta je ličnost	160
5.1.1 Tipovi ličnosti	161
5.1.2 Crte ličnosti i petofaktorski model.....	165
5.1.3 Složeni sistem ličnosti	168
5.1.3.1 Hijerarhijski petofaktorski model ličnosti.....	168
5.1.3.2 Sociogenomski model ličnosti	169
5.1.3.3 Makadamsov model ličnosti	170
5.2 Crte ličnosti i usvajanje J2	172
5.2.1 Neuroticizam.....	173

5.2.2 Ekstraverzija	176
5.2.3 Otvorenost za iskustvo	179
5.2.4 Saradljivost	182
5.2.5 Savesnost.....	186
5.2.6 Metodološka napomena.....	187
5.3 Self i samopoimanje	189
5.3.1 Pojam o sebi.....	191
5.3.1.1 Pojam o sebi i J2.....	196
5.3.1.2 Samopoštovanje i J2	198
5.3.1.3 Samopouzdanje i J2	201
5.3.1.4 Samoeфикаsnost i J2.....	202
5.3.2 Jezički ego	205
5.3.3 Identitet i J2	205
6 MOTIVACIJA I J2.....	211
6.1 Motivacija za učenje J2.....	213
6.1.1 Motivi i motivisano ponašanje.....	214
6.1.2 Motivacioni ekosistem	217
6.2 Društveno-psihološki modeli motivacije za J2	220
6.2.1 Socio-psihološki model.....	221
6.2.2 Društveno-obrazovni model.....	222
6.2.3 Reakcije na društveno-obrazovni model.....	225
6.3 Kognitivne teorije motivacije za učenje J2	228
6.3.1 Motivacija za postignućem.....	229
6.3.2 Teorije očekivanja i vrednosti	230
6.3.2.1 Očekivanje uspeha i vrednost zadatka.....	231
6.3.2.2 Atribucije	233
6.3.3 Teorija samoeфикаsnosti.....	237
6.3.4 Teorija samoodređenja.....	240
6.3.4.1 Tok.....	246
6.3.4.2 Kulturna uslovljenost potreba.....	247
6.3.5 Teorije ciljeva.....	248
6.3.5.1 Teorija postavljanja cilja	249
6.3.5.2 Teorija ciljne orijentacije	252

6.3.6 Procesni model motivacije	253
6.3.6.1 Teorija akcione kontrole	253
6.3.6.2 Procesni model motivacije za učenje J2.....	255
6.4 Savremeni tokovi u istraživanju motivacije za učenje J2	260
6.4.1 Motivacioni self sistem u učenju J2.....	261
6.4.1.1 Vizija i J2 motivacioni self sistem.....	265
6.4.2 Osoba-u-kontekstu.....	266
6.4.3 Od relacionog odnosa ka društvenom ulaganju.....	267
6.4.4 Umesto zaključka.....	270
7 LITERATURA.....	273
8 GLOSAR	345

1 UVOD

1.1 Individualne razlike: pojedinac i okruženje

Ljudi se razlikuju. Jedinstveni matični broj koji dobijamo po rođenju ne služi drugima da nas lakše pronađu u gomili. Oni koji nas znaju mnogo će nas bolje prepoznati po izgledu, po boji očiju i kose, po načinu hoda, po otvorenosti, tvrdoglavosti, ambiciji, po načinu na koji se ljutimo i volimo, kako želimo ili se nadamo, planiramo i odlažemo planove. Čak i oni koji nas ne znaju mogu već na prvi pogled da zaključe da se radi o zasebnoj jedinki i da naslute kako je odlikuje čitav, samo njoj svojstven unutrašnji život. Svi se razlikujemo, po osobinama koje su nam urođene i po iskustvu koje se ugrađuje u naš lični narativ. A opet, svi smo sazđani od istih sastojaka i svima nam je zajednička potreba da se razvijamo i pripadamo. U tom divnom paradoksu deluje proučavanje individualnih razlika.

Šta su, dakle, individualne razlike? Jednostavno rečeno, to su sve one osobine po kojima se ljudi (ili jedinke bilo koje vrste) razlikuju. Iako su sve bitne teme suštinski jednostavne, naučna sklonost ka promišljanju i preispitivanju nas podseća da do te jednostavnosti možemo doći tek kad napravimo pun krug, tj. pošto smo razmotrili svu složenost istraživačkog fenomena (što se, vrlo verovatno, nikad ne dešava). U tom smislu, odgovor na pitanje o tome šta su individualne razlike biće uslovljen nizom potpitanja: da li se radi o urođenim osobinama, da li su stabilne i u kojoj meri, koji činioci deluju na njihovo formiranje i potencijalno menjanje... Osim toga, potrebno je precizirati kriterijume na osnovu kojih ćemo određene osobine izdvojiti kao individualne razlike budući da za naučnu analizu ne mogu biti relevantne baš sve karakteristike (primera radi, malo je verovatno da bi zakrivljenost malog prsta kod ljudi mogla biti bitna za ovakvu vrstu istraživanja).

Savremene definicije individualnih razlika obično ukazuju na univerzalnost i varijabilnost osobina među jedinkama, te na njihovu relativnu stabilnost. Individualne razlike su, dakle, relativno stabilne osobine koje važe za sve pojedince i po kojima se ljudi na neki način razlikuju (Dernjei 2005; Jonassen i Grabovski 2012;

Snou i saradnici 1996; Trebješanin 2021: 214). Jezička sposobnost je tako individualna karakteristika koja je svojstvena svim ljudima, ali se isto tako svi razlikujemo po kvalitativnim i kvantitativnim odlikama svoje jezičke sposobnosti. Istovremeno, u pitanju je relativno stabilna osobina, uslovljena genetskim predispozicijama ali i iskustvenim faktorima. To znači da su karakteristike naše jezičke sposobnosti uslovljene nasleđem, s tim što je ta sposobnost podložna sredinskim uticajima koji je oblikuju tokom životnog veka osobe. Kako bi objasnili ovu interakciju između prirode i okruženje, neki modeli psihologije ličnosti prave razliku između dispozicija kao apstraktnih osobina koje su svojstvene svim ljudima i adaptacija koje predstavljaju kontekstualno oblikovane obrasce ponašanja (npr. Makadams 1995, 2012; videti odeljak 5.1). Dispozicije su u tom kontekstu latentne karakteristike koje su univerzalno prisutne kod ljudi i koje predstavljaju potencijal za određeno ponašanje; adaptacije bi pak bile konkretna ispoljavanja dispozicija koje se oblikuju u interakciji s okruženjem. Ovo će biti i naša polazna premisa.

Istraživanje individualnih razlika u učenju¹ drugog jezika direktno se oslanja na tradiciju različitih psiholoških disciplina koje nastoje da objasne kako i zašto se ljudi razlikuju, te da li su i koliko individualne razlike stabilne, merljive, dinamične. Osim implicitne vrednosti ovih saznanja koja je u vezi s razvojem nauke, uvid u individualne razlike pojedinaca ima implikacije za niz ključnih životnih domena kao što su fizičko i mentalno zdravlje, društveni odnosi, akademski i profesionalni uspeh, motivacija, radna efikasnost i mnogi drugi. U izučavanju individualnih razlika u učenju jezika pak pokušavamo da razumemo kako pojedinci pristupaju učenju i upotrebi jezika, te kako i zašto se u tome razlikuju, a da bismo između ostalog unapredili nastavu uvažavanjem stvarne jedinstvenosti svake osobe. Saznanja u ovoj oblasti imaju i značajne teorijske implikacije jer se ugrađuju u teoriju usvajanja drugog jezika, a posledično unapređuju discipline zainteresovane za proučavanje ljudskog razvoja, kako individualnog tako i društvenog. Ova oblast naučne delatnosti je stoga neodvojiva od niza disciplina kao što su psihologija (posebno psihologija individualnih razlika i diferencijalna psihologija, psihologija ličnosti, razvojna i socijalna psihologija), pedagogija i andragogija, ali i šira oblast društveno-humanističkih nauka. Individualne razlike u učenju drugog jezika, dakle, predstavljaju interdisciplinarno polje istraživanja koje se dovodi u najtešnju vezu sa primenjenom lingvistikom i psiholingvistikom, teorijom usvajanja drugog jezika (engl. *second language acquisition*),² te obrazovnom lingvistikom i glotodidaktikom.

1 U ovom tekstu, termin „učenje” jezika tretiramo kao širi pojam u odnosu na usvajanje, te njime označavamo sve kognitivne procese čiji je cilj razvoj jezičkih znanja; usvajanje se stoga odnosi na implicitne mehanizme učenja jezika.

2 Šuvaković (2015, 2017) predlaže termin „akviziciona lingvistika” kao ekvivalent engleskom nazivu za disciplinu *Second Language Acquisition* (SLA).

Pomeranje fokusa na pojedinca – imanentno istraživanju individualnih razlika – pokrenulo je određene kritičke glasove u naučnoj, ali i široj javnosti (v. npr. Atkinson 2002, 2011; Norton 2000, 2013). I to s razlogom, kako mi se čini. Iako istraživanje individualnih razlika doprinosi razumevanju varijabilnosti u učenju i ponašanju uopšte, u jednom periodu svog razvoja ovo je polje bilo sklono izvesnom redukcionizmu gde su psihološke osobine posmatrane kao izolovane karakteristike pojedinca, odvojene od društvenog, obrazovnog i šireg kulturnog konteksta. Tome je svakako doprineo metodološki pristup koji je dosta dugo dominirao ovim poljem, a u čijem je fokusu bilo utvrđivanje veza između odabranih varijabli s ciljem da se rezultati generalizuju na čitavu relevantnu populaciju (4.1.4). Međutim, život je mnogo složeniji, formula „ako A onda B” retko funkcioniše u svakodnevnim situacijama ljudskog bivanja, koje se odlikuje nepredvidivošću. Kao što ćemo videti, savremeni teorijski modeli srećom prepoznaju ovakvu dinamiku ljudske egzistencije, te nastoje da opišu i uvažavaju složenost faktora i njihovih uzajamnih odnosa.

U tom smislu treba čitati i upozorenja važne pedagoške struje koja kao svoju centralnu premisu ističe izgradnju zajednice učenja (npr. Džonston 2006, 2009; Lejv i Venger 1991; Sfard 1998). I zaista, preveliko insistiranje na individualizaciji i diferencijaciji nastavnog procesa³, uprkos dobrim namerama, može potencijalno ugroziti jedinstvo grupe i stvaranje zdrave zajednice učenja (v. Dernjei 2005: 2; Aleksander i Marfi 1999), koja je neophodna za integralni razvoj – individualni i društveni. Međutim, učenje se dešava kada je nastava prilagođena učenicima, njihovim objektivnim i subjektivnim potrebama, što zahteva sagledavanje njihove perspektive, razumevanje njihovih potreba, u datoj zajednici i u datom kontekstu (4.3.4); u protivnom, nema učenja, pa ni zajednice učenja. Ovo je možda ponajveći izazov obrazovanja jer kao integralni deo razvojnog procesa implicira moralno vaspitanje, uspostavljanje i primenu principa prava i obaveza, individualne i kolektivne odgovornosti koja će važiti za sve članove zajednice učenja. Iako teži harmoniji, izvesno je da takav proces nije nimalo harmoničan, već složen, zahtevan, nepredvidiv, uzbudljiv, povrh svega dragocen. A razumevanje individualnih razlika i dinamike između pojedinca i njemu relevantnih zajednica nam u tom izazovu daje smernice za saosećajno i promišljeno delovanje.

3 Diferencijacija i individualizacija predstavljaju principe i postupke savremenih obrazovnih pristupa u kojima se pažnja usmerava na potrebe učenika. Diferencijacija podrazumeva prilagođavanje nastavnog procesa (metoda, sadržaja, aktivnosti itd.) potrebama grupe učenika, dok individualizacija odgovara na potrebe pojedinca prilagođavanjem nastavnog procesa svakom učeniku. U oba slučaja se, međutim, očekuje da učenici ostvare iste ishode, s tim što se nastavni proces prilagođava njihovim osobenostima kako bi im se u tome pružila podrška. Brej i Meklaski (2012) govore još o personalizaciji, te pojašnjavaju da se u personalizovanom pristupu ciljevi i ishodi prilagođavaju potrebama učenika, te ne moraju nužno biti isti za sve učenike.

Epistemološki okvir

Ovakvo tumačenje individualnih razlika vodi nas ka teorijama kompleksnih dinamičkih sistema koje veoma vešto sažimaju višedecenijsku tradiciju psiholoških i filozofskih promišljanja, a po kojima razvoj nije linearan, već nastaje u dinamičkoj interakciji brojnih međusobno povezanih činilaca. Direktne korene ovih ideja prepoznajemo u različitim teorijskim modelima koji su se razvijali tokom prošlog veka.

Istražujući ljudsku percepciju, još su geštaltisti ukazali da je celina mnogo više od zbira svojih delova, te da poseduje kvalitete koje nijedan činilac nema sam za sebe (APA psihološki rečnik 2018; Todorović 2008). Ovakvo stanovište, revolucionarno u prvim decenijama 20. veka, predstavljalo je otklon od tada dominantnih, redukcionističkih, linearnih modela koji su ponašanje objašnjavali direktnim uzročno-posledičnim vezama. Iako nije eksplicitno artikulisan u okviru geštalt psihologije, pojam emergentnosti se prepoznaje u idejama geštalt psihologa po kojima psihološka svojstva nastaju na nivou organizovane celine, u interakciji njenih delova (Kofka 1935). Emergentnost je, naime, ključna odlika složenih sistema koja uvažava razvojni, evolutivni karakter bioloških procesa, njihov dinamički i društveni karakter (Beorlegi 2009).

U slično vreme, Levin (1935, 1964[1951]) predlaže teoriju polja da objasni značaj interakcije između pojedinca i okruženja, te zaključuje da je ponašanje funkcija ličnosti i njenog okruženja. On uvodi pojam psihološkog polja da objasni ovu dinamičku vezu, te ističe da ne možemo razumeti osobu ako ne razumemo njeno psihološko polje, tj. životni prostor koji čini sama osoba i njeno psihološko okruženje u značenju koje mu ona pridaje.

Svojevrsnu operacionalizaciju ove teorije ponudio je Bronfenbrenner svojim modelom ekološkog razvoja. Bronfenbrenner (1979) razrađuje teorijsko-metodološki okvir za proučavanje dinamike između pojedinca i okruženja tako što govori o složenom okruženju – višeslojnom, integrisanom ekosistemu – u čijem centru se nalazi pojedinac. Analogno teoriji polja, ponašanje pojedinca i njegov razvoj nije moguće objasniti na osnovu izolovanih faktora, već se u obzir moraju uzeti svi nivoi ekosistema: od neposrednog okruženja (mikrosistem) i odnosa između različitih mikrosistema (mezosistem), preko širih društvenih i kulturnih sistema u kojima pojedinac posredno učestvuje (egzosistem i makrosistem), pa do hronosistema kojim se uvodi vremenska dimenzija (6.1.2). Ovim modelom Bronfenbrenner praktično razrađuje ranije modele jer opisuje interakciju pojedinca i okruženja posredstvom različitih nivoa sistema.

Velika imena razvojne psihologije, Lav Vigotski i Žan Pijaže, takođe su ugradili svoje misli u teoriju kompleksnosti. Vigotski (1977[1934]) tako govori o razvoju koji se dešava u društvenoj interakciji, a njegov čuveni koncept zone narednog razvoja objašnjava učenje u dinamici pojedinca i sociokulturnog okruženja. Za Žana Pijažea (1985[1975]) razvoj nije linearna akumulacija znanja, već dinamički proces samoregulacije koji nastaje stalnom interakcijom između pojedinca i okruženja. Znanje je aktivna organizacija iskustva koje se izgrađuje u tenziji između stabilnosti i promene jer, dok s jedne strane težimo da nova iskustva

uklopimo u svoj sistem znanja, istovremeno prilagođavamo prethodna znanja kako bismo odgovorili na nova iskustva. Težnja ka ravnoteži i tenzija između novih i postojećih znanja zapravo objašnjavaju diskontinuitet ljudskog razvoja i njemu svojstvenu emergentnost.

U skladu s njenim imenom, neočekivan ali ključan doprinos teoriji kompleksnih dinamičkih sistema dolazi iz oblasti prirodnih nauka, iz teorije haosa (Glajk 2008[1988]). Teorija haosa opisuje pojave i procese koji se čine nasumičnim ili nepredvidivim, ali u suštini počivaju na postojećim obrascima – zbog čega se još naziva i teorijom predvidivog haosa. U takvim sistemima ponašanje nije proizvoljno, već je determinisano unutrašnjom logikom, pri čemu mala odstupanja u elementima sistema mogu dovesti do veoma različitih ishoda. Ova nelinearna uzročnost podrazumeva da se sistemi kreću između perioda relativne stabilnosti i nestabilnosti, tokom kojih dolazi do reorganizacije odnosa među elementima sistema i pojave novih, emergentnih obrazaca. Ovim principom možemo objasniti nedoslednost u jezičkoj produkciji kod učenika stranih jezika. Oni prolaze kroz različite periode stabilizacije i reorganizacije znanja koji se na prvi pogled čine nasumičnim. U susretu s novim jezičkim strukturama, učenici moraju da reorganizuju svoja postojeća znanja, zbog čega prirodno dolazi do mešanja struktura, češćih grešaka i osećaja zbunjenosti; međutim, uvežbavanje vodi ka reorganizaciji jezičkog sistema i novoj stabilizaciji znanja. Prema teoriji haosa, ono što deluje nasumično samo je manifestacija pojave ili procesa čiju kompleksnost ne razumemo u potpunosti.

Ideje iz ovih raznorodnih izvora elegantno se dopunjavaju u koherentnom okviru teorije kompleksnih dinamičkih sistema. Kao začetnica ove struje u polju teorije usvajanja drugog jezika, Larsen-Friman (1997, 2011) opisuje jezik kao kompleksan, adaptivni sistem u kojem su tačnost i fluentnost promenljive kategorije. Ovim se pravi veliki zaokret u odnosu na tradicionalnu dihotomiju između kompetencije i performanse (v. Čomski 2015[1965]) budući da jezičko znanje ne egzistira kao konačan, stabilan sistem. Znanje se razvija komunikacijom tokom koje se jezička znanja stabilizuju kao obrasci upotrebe, što – u skladu s idejom emergentnih, složenih sistema – implicira trajni proces obeležen prividnim nedoslednostima. U sličnom duhu, Herdina i Jesner (2002) razrađuju dinamički model višejezičnosti kojim opisuju prirodu jezičkih znanja kod plurilingvala. Prema ovim autorima, znanja iz različitih jezika čine složen jezički sistem čiji su elementi u međusobnoj interakciji, uslovljeni nizom unutrašnjih i spoljašnjih činilaca, a zavisno od dinamike njihovih odnosa mogu se razvijati, slabiti ili stagnirati (2.5).

Na temelju ovih premisa, teorija kompleksnih dinamičkih sistema predstavlja dominantni epistemološki okvir savremenih istraživanja u oblasti teorije usvajanja drugog jezika (v. De Bot i saradnici 2007; Dernjei 2009; Grifits i Soruč (ur.) 2020; Kramš 2012; Merser 2014; Merser i Rajan (ur.) 2012; Verspur i Loui 2021 i dr.). Učenje jezika se tako sagledava kao složen, nelinearan proces u kojem učestvuju unutrašnji (intrapsihički) i spoljni (ekstrapsihički) činioci, u stalnoj međusobnoj interakciji, s emergentnim i ne uvek predvidivim ishodom koji ipak podleže određenim zakonitostima čak i kada to na prvi pogled nije evidentno. Ove teze će se postepeno razlagati u tekstu pred nama, ilustrujući autentičan proces razvoja ideja koje su nastajale uporedo s razvojem ove knjige.

1.2 Jezik i kontekst: terminološko razgraničenje

Pre nego što se upustimo u razmatranje pojedinačnih faktora koji direktno utiču na učenje jezika, važno je napraviti pojmovno razgraničenje termina kojima se u lingvistici određuje odnos između jezika i korisnika jezika.

Odnos između jezičkog korisnika i jezika možemo opisati na osnovu najmanje tri kriterijuma, a to su redosled usvajanja, jezičke funkcije i sociopolitički status jezika (Montral 2012). Ukoliko se vodimo prvim kriterijumom, tj. redosledom usvajanja, govorimo o prvom jeziku (J1), drugom (J2), trećem (J3) i tako dalje. U tom smislu, prvi jezik je onaj kome je dete izloženo po rođenju i na kome izgovara svoje prve reči. To je jezik prvih reči i pojmova, jezik s kojim se obično najsnažnije identifikujemo. Prvi jezik se još označava kao maternji, čije je definisanje samo po sebi složeno (Bugarski (1997: 117). Maternji jezik se odnosi na onaj koji dete usvaja od najranijih dana života i koji predstavlja osnovno sredstvo komunikacije tokom života (v. Unesko 1953: 46). Međutim, nije teško zamisliti situaciju u kojoj dete odrasta u višejezičnoj porodici gde od prvih dana sa majkom koristi jedan jezik, a s ocem drugi (a možda čak i neki treći s bakom, tetkom, ujakom, očuhom). Dok je u monolingvalnim porodicama pojam „maternji jezik” neupitan, podrazumevajući oblik, u dvojezičnim ili višejezičnim bi onda trebalo govoriti o „maternjim jezicima”. S druge strane, nisu retki slučajevi zaboravljanja tog prvog jezika, posebno u kontekstu suptraktivnog bilingvizma, kada „maternji jezik” prestaje da bude primarno sredstvo komunikacije. Nesumnjivo je u pitanju uvrežen, emotivno obojen termin koji ima važno mesto u istraživanju individualnih razlika (Durbaba 2026, lična razmena). Ali, u slučaju kada pažnju želimo da usmerimo na redosled usvajanja, u skladu sa praksom većine istraživača koji se bave višejezičnošću, opredelićemo se za termin prvi, odnosno drugi jezik (v. Jovanović i Vučina Simović 2012).

Drugi kriterijum se odnosi na funkciju jezika koji koristimo, pa se u tom smislu razlikuju primarni i sekundarni jezici. Primarni, dominantni ili glavni jezik (v. Durbaba 2011: 57–58) je onaj kojim se osoba najčešće i najlagodnije služi i na kome ostvaruje najviši stepen kompetencije. Obično je to i prvi jezik po redosledu usvajanja. Tako je, primera radi, za očekivati da je kod studentkinje ekonomije, rođene u Francuskoj, u porodici u kojoj se koristi francuski, upravo francuski njen primarni jezik. Međutim, nisu neobične situacije da usled različitih životnih okolnosti

prvi jezik ustupi mesto nekom drugom, koji u tom slučaju postaje primaran. Ako bi naša studentkinja iz Francuske nastavila svoje školovanje u Norveškoj, potom našla zaposlenje u kompaniji u kojoj se mahom komunicira na norveškom, vrlo je verovatno da bi nakon izvesnog vremena norveški postao njen primarni jezik – makar u profesionalnom domenu. Ovde je važno imati na umu da kod višejezičnih korisnika različiti jezici mogu biti primarni u različitim domenima.⁴ U hipotetičkom slučaju naše Francuskinje, norveški je možda postao dominantni jezik profesionalne komunikacije, dok je francuski sačuvao primat u privatnom domenu. Dominantnost jezika u višejezičnom sistemu pojedinca utiče na prirodu višejezičnih znanja pa tako možemo govoriti o uravnoteženom ili simetričnom bilingvizmu (engl. *balanced (symmetrical) bilingualism*), kada je kompetencija na različitim jezicima relativno ujednačena, odnosno o dominantnom ili asimetričnom bilingvizmu (engl. *dominant (asymmetrical) bilingualism*) kada je jedan jezik dominantan u odnosu na drugi (v. Berdson 2015).

Konačno, treći kriterijum koji se odnosi na sociopolitički status ukazuje na razliku između većinskih i manjinskih jezika. U grubim crtama, većinski jezik je onaj kojim se služi većinsko stanovništvo u određenoj društvenoj ili državnoj zajednici, a često uživa i dominantnu institucionalnu, društvenu, simboličku funkciju. Manjinskim jezikom se, shodno tome, služi brojana manja grupa stanovništva u okviru jedne države ili društva. Na ovo određenje pojma utiče niz društvenih, kulturnih, ekonomskih, političkih i drugih faktora, a predstavlja uže polje sociolingvističkih istraživanja.

Međutim, ovim se ne iscrpljuje naša terminološka ujdurma, jer kombinacijom prethodno pomenutih faktora nameće se potreba za preciznijim određenjem nekih novih fenomena. Elem, uz već pomenute termine prvi, drugi, treći (i tako dalje) jezik, primarni i sekundarni jezik, većinski i manjinski, često u literaturi nailazimo na dihotomiju između drugog i stranog jezika, posebno u oblasti primenjene lingvistike. U ovom smislu, termin „drugi jezik” se ne odnosi nužno na redosled usvajanja, već na kontekst, te implicira učenje jezika u sredini gde je to većinski jezik. Suprotno tome, kad kažemo „strani jezik”, mislimo na „jezik koji se uči izvan zemlje u kojoj se njime govori, i to, hronološki gledano, nakon obavljene socijalizacije na najmanje jednom jeziku” (Durbaba 2011: 57).

4 Domen jezičke upotrebe se odnosi na komunikativne situacije, aktivnosti i zadatke u kojima se jezik koristi u okvirima određenog segmenta društvenog života. Prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike* (Savet Evrope 2001), razlikuju se lični, javni, akademski (obrazovni) i profesionalni domen.

Sasvim jednostavno, ako izvorna govornica srpskog tokom svog formalnog obrazovanja⁵ uči npr. španski, u pitanju je strani jezik. Ako, pak, zbog razmene ili posla boravi u Španiji, onda je za nju španski drugi jezik. Naizgled hirovita, precizna upotreba ovih različitih termina veoma je značajna jer ukazuje na različite potrebe učenika. Tako u kontekstu stranog jezika moramo naći načina da učeniku omogućimo pristup prilagođenim i autentičnim materijalima, ali i adekvatnim vežbama, koje će barem donekle kompenzovati nedostatak svakodnevnog, neposrednog kontakta s ciljnim jezikom. U slučaju učenja drugog jezika, fokus učenja i nastave će biti drugačiji budući da je učenik već izložen autentičnom jezičkom materijalu, te je potrebno staviti poseban naglasak na odgovarajuće sadržaje (u skladu sa potrebama učenika). Osim toga, i motivacije učenika se razlikuju, jer je u slučaju drugog jezika svakako snažnija potreba za mogućnošću uspešnog korišćenja ciljnog jezika, te potreba za integracijom i socijalizacijom u novoj sredini. U nastavku ovog teksta drugi jezik (J2) se koristi kao širi, nadređeni termin; strani jezik (JS) ćemo pominjati kada je neophodno razgraničiti ova dva pojma.

Za kraj treba pomenuti i pojam naslednog, odnosno zavičajnog jezika. U literaturi se obično definiše kao jezik koji je po redosledu usvajanja bio prvi, ali nikad nije u potpunosti usvojen zbog prelaska na dominantni, većinski jezik (Valdes 2000; Polinski 2008). To je jezik kojim se koriste migranti i njihovi potomci, a uz dva prethodno pomenuta, nailazimo i na termine jezik dijaspor, porodični, migrantski, etnički jezik (v. Vučina Simović i Jovanović 2016). U domaćoj literaturi najčešće srećemo termine nasledni (npr. Dojčinović i Filipović ur. 2025) i zavičajni jezik (npr. Janjić 2018), a autori se opredeljuju za onaj koji preciznije definiše istraživački kontekst, kao i njihova istraživačka interesovanja i uverenja. U tom smislu, termin zavičajni jezik ukazuje na snažniju vezu s maticom, dok je nasledni jezik neznatno neutralniji i, stoga, moguće prikladniji za govornike druge i potonjih generacija. Kako bilo, odabir svakog od prethodno pomenutih termina nije nasumičan, već odražava disciplinarno opredeljenje autorâ, njihova intimna uverenja, fokus istraživanja i specifičnu naučnu ideologiju koja čini okvir za teorijski i praktični rad.

5 Evropski centar za razvoj stručnog osposobljavanja (2009) predlaže da se napravi razlika između tri stila učenja zavisno od konteksta u kome se ono odvija. Naime, formalno učenje se realizuje u obrazovnoj ustanovi, informalno se odvija spontano u svakodnevnim životnim aktivnostima, dok neformalno predstavlja prelazni oblik – ima jasniju strukturu u odnosu na informalno učenje, ali bez zvanično akreditovanih programa.

1.3 Prvi i drugi jezik ruku pod ruku

Kad razmišljamo o razvoju drugog jezika, koji je u fokusu našeg interesovanja, hteli – ne hteli, poredimo ga sa karakteristikama jezičkog razvoja na prvom, kako u pogledu procesa i ishoda, tako i u pogledu faktora koji na njih utiču. Izazov je, zapravo, razdvojiti faktor uzrasta od svih ostalih budući da je sama definicija pojmova prvog i drugog jezika u tesnoj vezi s uzrastom: dok usvajanje J1 počinje od prvih dana života, usvajanje J2 vezuje se za period nakon najranijeg detinjstva, nakon stabilizacije znanja na prvom jeziku. Stoga u ovom odeljku skiciramo okvir razvojnog procesa prvog i drugog jezika kako bismo mogli lakše da ih razgraničimo.

U nastojanju da postavi analitički okvir za pregled fenomena u vezi s učenjem J2, Savij-Trojki (2012: 16–21) razmatra sličnosti i razlike između prvog i drugog jezika analizirajući stanje na početku, tokom i na kraju procesa jezičkog razvoja (Tabela 1.1). Iako je često gotovo nemoguće povući jasne granice između ove tri faze, one nam pomažu da identifikujemo i izolujemo različite faktore koji utiču na opšti jezički razvoj, kako bismo potom mogli da usmerimo pažnju na onaj koji nas posebno zanima.

Tabela 1.1. Razvoj prvog i drugog jezika (prilagođeno prema Savij-Trojki 2012: 17)

	Prvi jezik (J1)	Drugi jezik (J2)
Početno stanje	Urođena predispozicija	Prethodna znanja, uverenja, stavovi... Urođena predispozicija?
Prelazno stanje	Dečja gramatika Izloženost inputu Interakcija na J1	Međujezik Izloženost inputu Interakcija na J2 Individualni faktori Društveni faktori Kontekstualni faktori
Krajnje stanje	Kompetencija izvornog govornika	Plurilingvalna kompetencija

Početno stanje se u razvoju prvog, odnosno drugog jezika evidentno razlikuje po nizu parametara, među kojima se posebno ističu prethodna znanja i sposobnosti.

Učenje drugog jezika, po prirodi stvari, podrazumeva prisustvo prethodnih znanja – jezičkih i nejezičkih – koja izostaju u slučaju prvog jezika. Usvaja se, odnosno uči drugi, treći... peti jezik, što znači da već postoji formiran jezički sistem. Uz postojeća lingvistička znanja ide i iskustvo u različitim komunikativnim situacijama koje priprema pojedinca za uključivanje u komunikativne aktivnosti. Osim toga, sazrevanje nužno prati razvoj određenih znanja koja se odnose na svet u nama i oko nas, pa u tom smislu možemo govoriti o enciklopedijskim, sociokulturnim, profesionalnim i drugim znanjima i veštinama, prisustvu formiranih uverenja, stavova i očekivanja koji mogu uticati i utiču na usvajanje i učenje drugog i svakog sledećeg jezika. Pozitivno ili negativno.

S druge strane, fenomen jezičke sposobnosti je tesno povezan s faktorom uzrasta i hipotezom kritičnog/ senzitivnog perioda koja je, kao što ćemo videti, predmet višedecenijske debate u okvirima različitih teorijskih opredeljenja (2.1). Odgovor na pitanje o prirodi jezičke sposobnosti određuje kako ćemo razumeti procese koji učestvuju u usvajanju i učenju jezika, objašnjava uzrok (nekih) grešaka i predviđa uspeh u jezičkom razvoju. Međutim, iako u okvirima svih teorijskih opredeljenja postoji obilje istraživačke građe, a savremena tehnologija sa svoje strane daje značajan doprinos razvoju istraživačkih pristupa i metoda, do naših dana se ne može reći da je ponuđen sveobuhvatni model koji bi objasnio prirodu jezičke sposobnosti i procesa jezičkog razvoja (3.2.3). Analiza teorijskih modela i njihovo kritičko preispitivanje prevazilaze okvire ovog teksta koji ima neskromnu ambiciju da pruži pregled individualnih razlika u učenju drugog jezika. U tom smislu, za sada ćemo se ograničiti na konstataciju činjenice da nije s izvesnošću utvrđeno da se sa sazrevanjem gubi pristup urođenoj jezičkoj sposobnosti – otud znak pitanja u Tabeli 1.1.

Prelazno stanje, koje se odnosi na sam razvojni proces, takođe se razlikuje u slučaju prvog i drugog jezika. U slučaju prvog jezika, radi se o dečjem jeziku ili dečjoj gramatici (engl. *child grammar*) koja je direktno uslovljena kognitivnim razvojem deteta tokom najranijeg detinjstva. Kod usvajanja drugog jezika, pak, govorimo o međujeziku (engl. *interlanguage*) koji definišemo kao specifičan jezički sistem učenika drugog odnosno stranog jezika (Selinker 1972a, 1972b). U kvalitetnoj sintezi istraživanja o međujeziku, Zečević Krneta zaključuje da je u pitanju „splet veoma složenih odnosa maternjeg i ciljnog jezika” (2016: 36) čije su osnovne odlike sistematičnost, dinamičnost, slojevitost i cikličnost. Istovremeno, važno je podvući da, kao i u učenju prvog jezika, svi pojedinci prolaze kroz iste razvojne faze u razvoju svog međujezika.

Razlika između dečje gramatike i međujezika postaje jasna ako se, primera radi, razmotri faktor inputa, tj. jezičkog priliva (engl. *input*) (v. Miličević

Petrović i Grubor 2019). Neophodni i dovoljni uslov za razvoj prvog jezika jeste izloženost jezičkom prilivu i jezička interakcija. Iako utiču na razvojne procese, kvalitet i kvantitet inputa, kao i drugi faktori, ne igraju presudnu ulogu u ostvarenju finalnog postignuća na J1: komunikativna kompetencija izvornog govornika kao ishod je u usvajanju prvog jezika pravilo. S druge strane, u slučaju drugog jezika, jezički priliv ima ključnu ulogu i to u skladu s karakteristikama njegovih pet dimenzija: trenutak u kome počinje izlaganje inputu (tj. kada počinje usvajanje/učenje ciljnog jezika), okruženje u kome se jezik uči, način na koji se uči, količina inputa i njegov kvalitet (Montral 2008: 27–28). Dakle, osim što je, kao i u slučaju prvog jezika, izloženost inputu neophodan uslov za usvajanje drugog jezika, čitav splet različitih činilaca neposredno određuje uspeh u njegovom razvoju. Tako je, između ostalog, ovde od primarnog značaja da li se učenje realizuje u kontekstu drugog ili stranog jezika. Jer, ako se radi o drugom jeziku, osoba je izložena bogatom jezičkom prilivu u najrazličitijim komunikativnim situacijama na dnevnom nivou – što je osnovni preduslov za puni razvoj komunikativne kompetencije. U slučaju konteksta stranog jezika, pak, finalno postignuće će biti u direktnoj vezi sa kvalitetom jezičkog priliva, načinom učenja i sa brojem sati tokom kojih je osoba izložena ciljnom jeziku na nedeljnom nivou (obično u okvirima formalnog ili neformalnog obrazovanja).

Konačno, **krajnje stanje** se odnosi na finalno postignuće (engl. *ultimate attainment*) u jezičkim znanjima. Na prvom jeziku je to kompetencija zbog koje se, bez obzira na prisustvo individualnih razlika, pojedinci identifikuju kao izvorni govornici. Nije isto kod drugog jezika. Pitanje koje izaziva nemalo polemike odnosi se na kriterijume koji određuju „šta čini izvornog govornika”, te se mišljenja razilaze čak i u slučaju pojedinaca koji su veoma rano počeli da usvajaju drugi jezik i/ili dostigli visok nivo kompetencije: da li je i njihova kompetencija (poput) izvornog govornika? Zapravo, postavlja se pitanje da li je uopšte prikladno porediti kompetenciju dvojezičnih/ višejezičnih korisnika sa kompetencijom monolingvala budući da ona po prirodi stvari to nije. Upravo se iz tog razloga uvodi termin plurilingvalna kompetencija kojim nastojimo da preciznije definišemo specifičnu kompetenciju višejezičnih pojedinaca (2.5).

Dakle, svrha ovog kratkog i – moram podvući – pojednostavljenog komparativnog prikaza jeste da se identifikuje mesto različitih činilaca u odnosu na faze razvoja jezičkih znanja i finalno postignuće. Sem toga, termini predstavljeni u ovom kratkom odeljku biće relevantni i u ostatku teksta.

1.4 Individualne razlike u učenju drugog jezika

Individualne razlike u učenju drugog jezika se kao naučna disciplina postepeno afirmišu poslednjih decenija 20. veka napajajući se primarno iskustvima iz proučavanja jezičke sposobnosti i motivacije za učenje drugog ili stranog jezika. Sazrevanju polja posebno su doprineli pregledni radovi, a potom i monografske publikacije u kojima se nudi sistematizacija dostupnih istraživanja. Međutim, koliko je ta sistematizacija nesistematična svedoči nedoslednost u klasifikaciji koja je i do današnjih dana podložna različitim interpretacijama (Tabela 1.2).

Tabela 1.2. Klasifikacija individualnih razlika
u odabranim publikacijama na engleskom jeziku

Publikacija	Individualne razlike
Spolski (1989)	Inteligencija Sposobnost ⁶ Stilovi i strategije učenja Ličnost Anksioznost u učenju J2
Skijan (1991)	Jezička sposobnost Motivacija Inteligencija Ličnost Uzrast Stilovi učenja Strategije u učenju jezika
Dernjei i Skijan (2003)	Sposobnost Kognitivni stilovi i stilovi učenja Strategije u učenju jezika Motivacija
Erman, Liver, Oksford (2003)	Stilovi učenja Strategije u učenju jezika Emocionalni faktori
Elis (2004)	Sposobnosti (inteligencija, jezička sposobnost, radna memorija) Sklonosti (stilovi učenja, motivacija, anksioznost, ličnost, spremnost za komunikaciju) Uverenja Strategije za učenje jezika

6 Iako u svojim radovima autori to često ne preciziraju, misli se na sposobnost za usvajanje (drugog) jezika.

Dernjei (2005) Dernjei i Rajan (2015)	Ličnost, temperament i raspoloženje Jezička sposobnost Motivacija i samomotivacija Stilovi učenja i kognitivni stilovi Strategije za učenje jezika i samoregulacija Ostale individualne razlike (anksioznost, kreativnost, spremnost za komunikaciju, samopoštovanje i uverenja)
Gas i Selinker (2008)	Emocionalni faktori (jezički i kulturni šok, anksioznost, afektivni filter) Društvena distanca Uzrast Sposobnost Motivacija Ličnost i stilovi učenja Strategije učenja
Devael (2009)	Kognitivni domen: Jezička sposobnost Domen ličnosti: ekstraverzija-introverzija, neuroticizam-emocionalna stabilnost, psihoticizam, savesnost, otvorenost za iskustvo, emocionalna inteligencija Domen interakcije različitih urođenih i kontekstualnih faktora: kontekst, kulturna empatija, internacionalna sklonost, komunikacijska anksioznost i jezička anksioznost, jezički stavovi, motivacija, uzrast
Merser, Rajan i Vilijams (ur.) (2012)	Pojam o sebi Identitet Ličnost i crte ličnosti Motivacija Implicitne teorije i mentalni sklop Atribucija Emocije Spremnost za komunikaciju Strategije Stilovi učenja Metakognicija Ciljevi Samoregulacija Kolaborativna agentivnost

Gregerson i Makintajer (2014)	Anksioznost Uverenja Kognitivne sposobnosti Motivacija Strategije za učenje jezika Stilovi učenja Spremnost za komunikaciju
Grifits i Soruč (ur.) 2020	Uzrast Pol i rod Rasa, etnicitet, nacionalnost, kultura Sposobnost Ličnost Stilovi učenja Strategije u učenju jezika Autonomija Uverenja Emocije Motivacija
Li, Hajver i Papi (ur.) (2022)	Kognitivne karakteristike: jezičke sposobnosti, radna memorija, stilovi i strategije u učenju, metakognicija Konativne karakteristike: motivacija, mentalni sklop, ciljevi, spremnost za komunikaciju Emocionalne karakteristike: anksioznost, uživanje, samoeфикаsnost, uverenja Sociokulturne i demografske karakteristike: identitet, uzrast

Među nabrojanim fenomenima, jezička sposobnost i motivacija za učenje J2 najčešće se izdvajaju kao zasebne i neupitne kategorije, što je i logično, budući da istraživanje ova dva fenomena uživa najdužu tradiciju u našem polju. Osim njih, među osnovnim kategorijama individualnih razlika u učenju J2 obično se još nalaze jezička anksioznost, stilovi učenja i strategije u učenju J2. Iako kriterijum klasifikacije nije uvek transparentan, moguće je uočiti nekoliko obrazaca na osnovu podataka u Tabeli 1.2:

- Broj izdvojenih karakteristika značajno varira u navedenim publikacijama, od svega tri u slučaju Erman, Liver i Oksford (2003) do čak 15 (Devael 2009; Li i saradnici (ur.) 2022).

- Kasnije publikacije mahom izdvajaju više individualnih razlika s izuzetkom Gregerson i Mekintajer (2014) koji svoj prikaz ograničavaju na sedam

kategorija. Ovo bismo mogli objasniti evolucijom polja koja je dovela do uvida u veću kompleksnost istraživanih fenomena. Posebno je takva tendencija prepoznata u tematskim monografijama koje objedinjuju radove više autora od kojih se svaki afirmisao u istraživanju odabrane kategorije.

- U nekoliko monografija se daje tentativna kategorizacija individualnih razlika koja nastoji da ih objedini prema nekim zajedničkim imeniteljima. Tako kod Elisa (2004) uočavamo podelu na sposobnosti i sklonosti; uz njih još zasebno razmatra uverenja i strategije u učenju jezika čime pokazuje izvesnu nedoslednost jer su u pitanju izdvojene karakteristike a ne šire postavljene kategorije. Devael (2009) pak razlikuje kognitivni domen, domen ličnosti i domen interakcije individualnih i kontekstualnih faktora. Ovo je interesantan pristup, ali problematičan utoliko što sve individualne karakteristike možemo posmatrati u interakciji s kontekstualnim faktorima. Li i saradnici (ur.) (2022) opet sistematizuju individualne razlike prema četiri domena, kao kognitivne, konativne, emocionalne, te sociokulturne i demografske karakteristike. Možda je ovo poslednje i najuspešnije rešenje budući da pravi uspešan most između tradicionalnog izučavanja individualnih karakteristika i savremenih teorija sistema. Nevolja je u poslednjoj kategoriji koja, po principu „razno”, objedinjuje dva veoma raznorodna fenomena kao što su uzrast i identitet. Dodatno bi se mogla problematizovati klasifikacija unutar ova četiri domena koja predstavlja veliki izazov svim monografijama na temu individualnih razlika, uključujući i knjigu pred nama.

Pored psiholoških karakteristika koje se tradicionalno definišu kao individualne razlike, u nekoliko monografija uočavamo još i prisustvo ekstrapsiholoških faktora (engl. *extrapsychological factors*), kao što su uzrast, pol i rod itd. Mekre (2010: 58–59) podseća da se karakteristike poput uzrasta, pola, zdravstvenog stanja, društvenog statusa i drugih obično izučavaju u interakciji sa psihološkim varijablama, te se analiziraju njihovi uzročno-posledični ili korelacioni odnosi. Iz ugla prekaljenog psihometriste, ovo je svakako neosporno; međutim, epistemološki okvir koji ovde zastupam mnogo je skloniji toleranciji sive zone kojom su navedene kategorije obeležene, a koji me je naveo da baš uzrastu posvetim čitavo poglavlje. Uzrast nije individualna karakteristika, iz prostog razloga što sve osobe istog uzrasta imaju istu vrednost uzrasta i na to se ne može uticati.⁷ Ne radi se, dakle, o individualnoj osobini u psihološkom smislu, već o hronološkoj, razvojnoj dimenziji koju prate promene u psiho-

7 To makar do nedavno niko nije dovodio u pitanje. Ipak 2018. godine, zabeležen je slučaj preduzetnika iz Holandije koji je pokrenuo pravni postupak da mu se zvanično promeni datum rođenja iz 1949. u 1969, navodeći da se oseća „znatno mlađim” i da je starosno diskriminisan prilikom traženja posla. Sud u Holandiji je ipak odbio ovaj zahtev uz objašnjenje da je datum rođenja činjenica koja se zasniva na objektivnim okolnostima rođenja (ABC News).

loškim procesima (kao što su neuroplastičnost, kognitivni razvoj i starenje, socijalne uloge i drugi relevantni faktori). Upravo ovaj poslednji argument koji nedvosmisleno ukazuje da uzrast *nije* individualna psihološka karakteristika može se iskoristiti i kao protivargument: uzrast moderira delovanje drugih individualnih karakteristika koje su u vezi s učenjem i usvajanjem jezika. U tom smislu, uzrast se u ovom pregledu razmatra ne kao individualna osobina, već kao razvojna dimenzija koja je u vezi s ispoljavanjem različitih individualnih razlika u učenju J2. Osim toga, didaktički karakter teksta nalaže da se u njega uključi i ova karakteristika, budući da je u teoriji usvajanja J2 uzrast jedna od prvih varijabli koja je motivisala opsežna teorijska i empirijska istraživanja. Zbog svih specifičnosti, izlaganje otvaramo upravo analizom uzrasta u vezi s učenjem jezika.

Organizacija naknadnih poglavlja upravljala se dvama ključnim principima. S jedne strane, teorijskom građom koja je ukazivala na srodnost različitih individualnih karakteristika a koja mi je omogućila da, s relativnim samopouzdanjem, izdvojim celine posvećene sposobnosti, ličnosti i motivaciji. Naravno, neizostavna kategorija „razno” ovde objedinjuje različite emocionalno-kognitivne faktore kojima bi se u idealnim okolnostima posvetila zasebna poglavlja. Međutim, kao što argumentujem u petom poglavlju, ovo poglavlje mi je pomoglo da dodatno ukažem na uzajamnu povezanost emocionalnog, kognitivnog i socijalnog domena u procesima učenja i upotrebe jezika.

Konačno, ni uspostavljanje redosleda poglavlja nije proteklo glatko. Konkretno, poglavlje o ličnosti bi moglo prethoditi svim ostalim individualnim razlikama jer, kako ističe Dernjei (2005: 10), ličnost je karakteristika zbog koje se osobe možda ponajviše razlikuju i koja u izvesnom smislu objedinjuje sve ostale individualne osobine. Ovde se, ipak, po principu postepenog usložnjavanja, ličnost razmatra nakon sposobnosti, emocionalnih i kognitivnih faktora upravo zbog njene kompleksnosti. Pregled zatvaramo motivacijom budući da se u njoj stiču svi prethodno istraženi fenomeni kako bi pripremili pojedinca za delovanje.

1.4.1 Struktura knjige

Poglavlje *Uzrast i učenje jezika* otvara ovaj pregled i razmatra promene u procesu usvajanja i učenja jezika koje se dešavaju s uzrastom. Polazimo od nezaobilazne, i dalje polemične hipoteze kritičnog/ senzitivnog perioda koja direktno otvara pitanje odnosa između urođenih predispozicija i sredinskih faktora. U nastavku se daje pregled razvoja prvog jezika, uključujući i slučajeve atipičnog razvoja, kako bi se ukazalo na varijabilnost razvojnih putanja i na ulogu individualnih i društvenih faktora u oblikovanju jezičkih znanja. Potom

posebnu pažnju posvećujemo fenomenu višejezičnosti, koju razmatramo kroz prizmu simultane višejezičnosti (tj. simultanog bilingvalnog usvajanja) i sekvencijalne višejezičnosti u kojoj faktor godina ima posebno značajnu ulogu. Poglavlje se dalje proširuje razmatranjem zaboravljanja jezika kao prirodnog psiholingvističkog procesa, čime se dodatno problematizuje linearan pogled na jezički razvoj. U završnom delu, pojmom plurilingvalne kompetencije uvodimo dinamički model višejezičnosti koji omogućava da se uzrast, višejezičnost i komunikacija sagledaju kao međusobno povezani činioci istog sistema.

Sposobnosti i J2 istražuje ulogu različitih kognitivnih sposobnosti u učenju i upotrebi drugog jezika. U prvom delu se bavimo jezičkom sposobnošću, te se daje pregled istorijskog razvoja istraživanja s posebnim osvrtom na savremene modele sistema znanja i kognitivnih procesa. Potom uvodimo pojam radne memorije i razmatramo ulogu različitih komponenti Bedlijevog složenog modela u vezi s usvajanjem i učenjem J2, da bismo se na kraju celine još jednom osvrnuli na odnos jezičke sposobnosti i radne memorije. Završni deo poglavlja proširuje tradicionalno shvatanje sposobnosti uvođenjem teorija koje inteligenciju sagledavaju kao razvojni potencijal. Osvrt na teoriju uspešne inteligencije i teoriju višestrukih inteligencija otvaraju nam prostor za razumevanje sposobnosti kao dinamičke i kontekstualno osetljive dimenzije individualnih razlika.

Polazeći od šire epistemološke perspektive, četvrto poglavlje s nazivom *Emocionalno-kognitivni domen i J2* ispituje neraskidivu povezanost kognitivnih, emocionalnih i telesnih procesa u učenju i upotrebi drugog jezika. U uvodnom delu se razmatraju ideje o odnosu kognicije i emocija, od kartezijanske dihotomije do savremenih shvatanja koja naglašavaju njihovu međuzavisnost. Na toj osnovi se potom daje pregled ključnih emocionalnih faktora u učenju J2, s posebnim fokusom na jezičku anksioznost, uživanje u jeziku i spremnost za komunikaciju. U završnoj celini poglavlja usmeravamo pažnju na kognitivno-socijalne konstrukte – opažanje, uverenja, stavove i ideologije – i njihovu ulogu u oblikovanju jezičkog ponašanja i identiteta učenika.

Poglavlje *Ličnost i J2* razmatra strukturu, dinamiku i razvoj ličnosti u kontekstu učenja i upotrebe drugog jezika. Polazeći od relevantnih saznanja iz oblasti psihologije ličnosti, istražujemo primenjivost petofaktorskog modela u kontekstu drugog jezika, te se daje kritički osvrt na proučavanje neuroticizma, ekstrasverzije, otvorenosti, saradljivosti i savesnosti u vezi s učenjem i upotrebom J2. U drugom delu poglavlja fokusiramo se na pojmove selfa i srodnih self-pojmova – samopoimanje, samopoštovanje, samopouzdanje i samoeфикаsnost – da bismo celinu završili raščlanjivanjem identiteta u vezi s učenjem i upotrebom J2. Ličnost se tako sagledava kao dinamičan i narativno oblikovan sistem koji se razvija u interakciji s jezičkim, društvenim, kulturnim okruženjem.

Šesto poglavlje posvećeno je *Motivaciji i J2*. Otvaramo opštim razmatranjem motivacije i motivisanog ponašanja, da bi se potom, oslanjajući se na Bronfenbrennerovu teoriju ekološkog razvoja, ponudio model motivacionog ekosistema. U nastavku se prati istorijat proučavanja motivacije za učenje J2, te polazimo od društveno-psiholoških modela s posebnim osvrtom na veoma uticajni Gardnerov društveno-obrazovni model. Nadovezujemo se analizom kognitivnih teorija motivacije koje su značajno proširile njeno razumevanje u okvirima teorije usvajanja drugog jezika. Poglavlje završavamo pregledom savremenih kretanja u proučavanju J2 motivacije koji integrišu prethodne pristupe i nude dinamički okvir za razumevanje motivacije; to su teorija J2 motivacionog self sistema, relacioni model osobe-u-kontekstu i pojam ulaganja iz teorije društvenog identiteta Boni Norton.

Nakon *Literature* u kojoj navodim spisak citiranih radova po abecednom redu u skladu sa transkripcijom imena na srpski jezik, daje se *Glosar* ključnih pojmova. *Glosar* predstavlja rezultat sistematizacije ključnih i najčešće korišćenih termina u oblasti individualnih razlika u usvajanju J2. Definicije termina su formulisane na osnovu razmatranja izloženog u glavnom tekstu, tako da se relevantni izvori mogu konsultovati posredno, čitanjem deonica u kojima se nalazi njihovo opširnije razmatranje. Ponuđene definicije u *Glosaru* zapravo predstavljaju rezime izlaganja i direktan poziv na zajedničko razmišljanje o fenomenima kojima se bavi ova mlada, raskošna disciplina.

Važno je napomenuti da neki termini koji se koriste u tekstu nisu doživeli svoju punu akademsku i naučnu zrelost u našem akademskom kontekstu zbog čega njihova definicija i primena nije u potpunosti fiksirana. Iako su prevodni ekvivalenti koje koristim u tekstu rezultat promišljanja i istraživanja domaće i regionalne literature, sasvim je verovatno da nisu uvek idealno rešenje. Stoga sam nastojala da dosledno navodim prevodni ekvivalent na engleskom jeziku pri svakom prvom pominjanju određenog termina, kao i u glosarskim jedinicama, kako bih predupredila eventualne greške u tumačenju koje bi mogle biti rezultat neadekvatnog prevoda.

Kao što je uvod već mogao da pokaže, koristim se nekim grafičkim rešenjima kako bih skrenula pažnju na izdvojene elemente teksta. U tom smislu, uokvireni, tekstualni blokovi izdvajaju važna terminološka pojašnjenja ili pak predstavljaju „materijal za dodatno čitanje”; oni se stoga mogu preskočiti ili konsultovati kao zasebne celine čija je svrha da dopune razumevanje teksta. Osim toga, tekst je prožet hiperlinkovima kojima pokušavam da ukažem na tematske veze između različitih poglavlja.

Još jedna napomena tiče se ispovednog tona koji povremeno provejava kroz redove akademskog diskursa. I ovo je bio povod velikog promišljanja da bih se

na kraju odvažila na takav korak kojim nastojim da ublažim strogo „naučni” stil i poneke zahtevne pojmove učinim pitkijim. Mnogo važniji motiv iza ove autor-ske odluke je činjenica da se čuda dešavaju u našem neposrednom okruženju, te ih možemo posmatrati i analizirati pod uslovom da želimo da ih vidimo. A tu je i sasvim sebični razlog autorke teksta koja prosto više voli takav stil pisanja.

Konačno, pozivam vas da ovu knjigu ne čitate kao gotov proizvod, već da – u skladu s našom polaznom premisom o teoriji dinamičkih sistema – uđete u interakciju s tekstem i identifikujete ključne prostore razvoja. Moja je nada da će se u tom dijalogu proučavanje individualnih razlika u učenju J2 malo brže pomeriti s margina lokalnih i regionalnih istraživanja, te da će nam pomoći u razvoju snažnije delatne zajednice.

2 UZRAST I UČENJE JEZIKA

*Na svet dolazimo poput semenke
koja u sebi nosi određene mogućnosti
i instinktivno očekuje da u svom okruženju zatekne
određene elemente: plodno tlo, vodu i sunce.⁸*

Klaudio Naranho (2023)

Koliko jezika govoriš pitanje je s kojim smo se verovatno svi susreli. U odgovoru često zaboravimo da navedemo maternji jezik (iako se ništa ne podrazumeva), pa čak i tako spisak neretko uključuje više jezika. Važnost jezika i zastupljenost višejezičnosti već dugo niko ne dovodi u pitanje, pa nije za čuđenje što ove teme podjednako snažnim intenzitetom privlače pažnju laika i naučnika. I zaista zavređuju izuzetnu pažnju kad se uzme u obzir kako ljudi, bez preteranog napora, ostvaruju zavidan nivo jezičke kompetencije koji im omogućava uspešnu komunikaciju u nizu različitih životnih situacija. Kako je to moguće i na koji način se dešava jedna je od ključnih tema savremene primenjene i psiholingvistike i njima srodnih disciplina koje se primarno bave opisom i objašnjavanjem kognitivnih procesa u razvoju kompetencija na prvom, drugom, trećem i svakom sledećem jeziku. Jedno od centralnih pitanja odnosi se na razvoj jezičkih znanja u vezi s uzrastom, što je tema kojom ćemo se baviti u ovom poglavlju.

Presek sadržaja u poglavlju

2.1 Hipoteza kritičnog perioda – prati istorijat fenomena poznatog kao kritični period i uvodi čuvenu dilemu koja razvojne jezičke procese dovodi u vezu s urođenim odnosno sredinskim faktorima.

2.2 Razvoj prvog jezika – u osnovim crtama opisuje razvoj prvog jezika; predstavljaju se slučajevi jezičkog razvoja u izuzetnim okolnostima odrastanja, da bismo u završnom delu odeljka usmerili pažnju na razlike u jezičkom razvoju koje zavise od niza individualnih i društvenih faktora.

8 Prevodi u tekstu su originalno delo autorke osim ako drugačije nije naznačeno.

2.3 Višejezičnost – uvodi se pojam bilingvizma/ plurilingvizma i predstavlja osnovna podjela na simultani i sekvencijalni bilingvizam; objašnjava se simultani bilingvizam, tj. simultano dvojezično usvajanje svojstveno deci koja odrastaju u višejezičnoj sredini; potom se sekvencijalni bilingvizam istražuje kroz prizmu faktora koji su u vezi sa brzinom usvajanja i finalnim postignućem na J2; odeljak se završava razmatranjem osnovnih prednosti individualne višejezičnosti.

2.4 Zaboravljanje jezika – ovde se daje sažeti prikaz psiholingvističkog fenomena koji dovodi do slabljenja jezičkih znanja u normalnim okolnostima; razmatraju se četiri različita konteksta u kojima može doći do zaboravljanja a koji su u vezi sa jezičkim okruženjem; na kraju istražujemo uzroke zaboravljanja s posebnim osvrtom na faktor uzrasta.

2.5 Plurilingvalna kompetencija – u vidu zaključnog razmatranja, objašnjava se specifičnost plurilingvalne (višejezične) kompetencije i sistem višejezičnih znanja; njihovo tumačenje se dovodi u vezu s teorijskim modelom kompleksnih dinamičkih sistema da bi se ukazalo na međusobnu povezanost i uslovljenost svih elemenata jednog sistema, pa tako i sistema višejezičnih znanja.

2.1 Hipoteza kritičnog perioda

Razvoj jezičkih znanja u vezi s uzrastom tradicionalno se razmatra kroz prizmu hipoteze kritičnog perioda (HKP) po kojoj postoje vremenski ograničene razvojne faze specifičnih bioloških i neuroloških karakteristika koje su ključne za proces usvajanja jezika. Drugim rečima, jezički razvoj se odvija različito u različitim životnim dobima. Osim ove teze koju gotovo niko ne dovodi u pitanje, hipoteza kritičnog perioda još implicira da postoji period u životu tokom koga je usvajanje jezika optimalno, te da nakon njega nije moguće ostvariti punu jezičku kompetenciju koja bi bila uporediva sa znanjima izvornih govornika. Ovaj aspekt hipoteze je predmet opsežnih debata i, iako je u našem polju jedno vreme bio dominantni okvir razmišljanja, trenutno je sve manje njegovih pobornika. Ali, da pođemo od početka...

Pojam kritični period uveli su Penfild i Roberts da ukažu na prednosti ranog uzrasta u usvajanju jezika budući da, kako navode, dečji mozak pokazuje posebnu sposobnost za učenje jezika (1959: 240). Njihova teza o prednostima ranog učenja stranog jezika u velikoj meri se oslanja na razmišljanja o tome kako su se kroz istoriju učili jezici, kada su deca iz bogatijih porodica istovremeno usvajala više jezika neposrednom komunikacijom sa roditeljima, tutorima, poslugom, „putem direktnog metoda” (Penfild 1965: 792). Kao osnovni argument za uvođenje ranog učenja stranih jezika u obrazovni sistem Penfild navodi iskustvo vlastite dece koja su, osim maternjem engleskom, u ranoj dobi bila izložena francuskom i nemačkom jeziku. Budući da su ove jezike s lako-

ćom savladala, za razliku od starijih pojedinaca u sličnim okolnostima, zaključuje da deca poseduju značajnu prednost za usvajanje jezika koja se završava krajem prve decenije života. Međutim, Penfildova argumentacija se dobrim delom oslanja na anegdotalne podatke, uz odsustvo sistematične analize koja bi bila zasnovana na istraživačkim rezultatima, što je uprkos njenom neupitnom značaju u potonjim godinama podsticalo višestruke kritike (v. Singleton 2001). Upravo zato Dekert (1995) podvlači da je u istraživanju ključno težiti kritičkoj analizi datih fenomena koji će biti ispitani iz različitih perspektiva, disciplinarnih opredeljenja i uvek zasnovani na empirijskim podacima.

Dalji pomak u proučavanju kritičnog perioda dao je Leneberg svojom monografijom *Biological foundations of language* (1967). Veran duhu nativizma, Leneberg iznosi argumente u prilog tezi o urođenoj jezičkoj sposobnosti čoveka. Njegova teorija o biološkoj uslovljenosti jezičkog razvoja počiva na pet osnovnih premisa:

- određene kognitivne funkcije su specifične za vrstu;
- određene osobenosti kognitivnih funkcija se ispoljavaju kod svih (zdravih) jedinki iste vrste;
- kognitivne sposobnosti i procesi su uslovljeni sazrevanjem;
- po rođenju, čovekov mozak je relativno nezreo budući da se određena ponašanja i kognitivne funkcije ispoljavaju tek tokom detinjstva;
- razvoj društvenog ponašanja uslovljen je adekvatnim okruženjem.

Leneberg, dakle, tvrdi da je jezik manifestacija specifične kognitivne funkcije koja je ljudima urođena (kao što je, na primer, sposobnost navigacije urođena pticama) i koja će se ispoljiti kod svih zdravih pojedinaca koji odrastaju u normalnim okolnostima. Osim toga, smatra da jezički razvoj prati univerzalne zakonitosti, među kojima je značajan faktor uzrasta. Naime, da bi se jezik razvio, mora postojati određena kognitivna zrelost koju Leneberg naziva jezičkom spremnošću (engl. *language-readiness*). Smatra da se ova spremnost dostiže u drugoj godini života kada se, zapravo, latentne jezičke strukture aktualizuju i postaju realizovane strukture (Leneberg 1967: 376–377). S pubertetom pak ova sposobnost opada usled završetka procesa moždane lateralizacije, čime se oko dvanaeste godine okončava reorganizacija moždanih funkcija, što, po ovom autoru, istovremeno označava kraj kritičnog perioda. Kasnije će se ispostaviti da je lateralizacija složen proces koji se ne može objasniti isključivo faktorom uzrasta, te da je sprega lateralizacije i godina mnogo složenija, o čemu svedoče savremena neurološka i neurolingvistička saznanja (v. npr. Esteves i saradnici 2020; Nenert i saradnici 2017).

Lenenbergova teorija o biološkoj osnovi jezika primarno se zasniva na analizi pojedinačnih slučajeva jezičkih poremećaja (kao što su, na primer, različite afazije). Nije neobično stoga što neke njemu upućene kritike potiču iz činjenice da je zaključke o univerzalnim procesima jezičkog razvoja zasnivao na analizi patoloških pojava. Međutim, njegova razmatranja su imala prelomni uticaj na dalje istraživanje razvoja jezičkog znanja, posebno među pobornicima generativizma kao struje u okviru nativističkih teorija.⁹ Centralnu premisu ove teorije čini ideja o urođenoj jezičkoj sposobnosti koja se zasniva na postojanju apstraktnog uređaja za usvajanje jezika (engl. *language acquisition device*). Prema nativistima, zahvaljujući ovom „uređaju”, deca usvajaju jezik spontano, nezavisno od toga koji je jezik u pitanju; štaviše, nemoguće ih je u tome sprečiti (Čomski 1994). Ove ideje preuzeo je i Stiven Pinker (1994) koji jezik definiše kao urođeni instinkt, zahvaljujući kome razvijamo jezička znanja bez obzira na kvalitativnu i kvantitativnu neujednačenost jezičkog priliva kome smo izloženi. Pomenuta premisa se, dakle, odnosi na proces usvajanja jezika koji se odvija spontano, „bez svesnih napora i formalnih instrukcija” (Mirić 2010: 13).

Neka od ovih tvrdjenja nailaze na oštra neslaganja među pobornicima drugih teorijski opredeljenja kao što su kognitivizam, konekcionizam, konstruktivizam, a ključna kritika usmerena je na ideju o specijalizovanom uređaju za usvajanje jezika. Naime, postavlja se pitanje da li se radi o specifičnom mehanizmu koji se tiče isključivo jezičkog razvoja ili su, pak, u pitanju kognitivni mehanizmi opšteg tipa. Zapravo, pobornici ovog potonjeg stanovišta saglasni su da je kognicija urođena, ali smatraju da je jezička sposobnost deo opšte kognicije koja se razvija zahvaljujući interakciji s okruženjem (v. npr. Elis i Vulf 2019; Tomaselo i Bejts 2001). Dakle, iako postoji snažan konsenzus o tome da uzrast ima veze s procesima usvajanja jezika, ovde se, osim bioloških, ističu kao značajni i društveno-psihološki faktori u vezi s razvojem.

Još jedan izazov na koji hipoteza kritičnog perioda treba da odgovori tiče se samog vremenskog perioda tokom kojeg je usvajanje jezika moguće. Naime, HKP implicira da postoji određeni vremenski raspon tokom koga je moguće razviti određenu sposobnost. Ukoliko se taj „vremenski prozor” ne iskoristi, kasnije ga ni na koji način nije moguće u potpunosti kompenzovati. Ovo bi značilo da usvajanje ili učenje jezika započeto nakon kritičnog perioda ne može dovesti do finalnog postignuća koje bi se moglo uporediti s izvornim govornicima ciljnog jezika. Štaviše, ukoliko postoje bilo kakve manifestacije u vidu stranog akcenta ili nekih drugih jezičkih manifestacija, to bi već bila po-

9 U verovatno najznačajnijoj lingvističkoj publikaciji druge polovine 20. veka, Noam Čomski (2002[1957]) objašnjava da svi jezici dele iste univerzalne principe, koje će kasnije označiti terminom univerzalna gramatika (engl. *Universal Grammar*), a koju treba razumeti kao specifičan „uređaj za stvaranje rečenica određenog jezika” (Čomski 2002[1957]: 14), tj. mentalnu gramatiku koja leži u osnovi znanja svih jezika.

tvrdi hipoteze kritičnog perioda (Abrahamson i Hajltenstam 2009). Međutim, kompetencija višejezičnih govornika se po prirodi stvari razlikuje od kompetencije monolingvala (2.5), ako ništa drugo ono zbog međujezičkog uticaja, te će i tragovi „neizvornosti” (engl. *non-nativeness*) izvesno biti identifikovani. Berdsong (2014a: 47) stoga podseća da prisustvo „neizvornosti” ne može biti presudni kriterijum za potvrđivanje hipoteze kritičnog perioda jer bi je bilo nemoguće opovrgnuti, kao što se ne može dokazati ili opovrgnuti postojanje vilenjaka.

Nešto blaža verzija ove hipoteze poznata kao senzitivni period (engl. *sensitive period*) podrazumeva da ne postoji oštri vremenski presek nakon koga je razvoj specifičnih znanja onemogućen, ali se nakon njega ta sposobnost neće razviti optimalno. Senzitivni period se, dakle, odnosi na vreme tokom koga je usvajanje jezika najlakše i najefikasnije, ali ne isključuje mogućnost naknadnog jezičkog razvoja. Kao što ćemo videti u nastavku, u razmatranju ovih tema je od presudnog značaja definisati da li se radi o usvajanju prvog ili drugog jezika, te da li se ovaj period odnosi na implicitne ili eksplicitne mehanizme učenja. Konačno, da li je uzrast povezan sa razvojem svih jezičkih znanja ili je, pak, efekat godina snažniji u slučaju specifičnih kompetencija (npr. fonološke, morfosintaksičke, leksičke itd.)? Drugim rečima, da li postoji jedan kritični/senzitivni period ili ih je više?

Kako ističu Hajltenstam i Abrahamson (2003: 542), ako želimo da utvrdimo validnost hipoteze kritičnog/ senzitivnog perioda, neophodno je poći od teorijski nemarkirane pozicije. U tom smislu, da bi bila naučno utemeljena, pretpostavka o postojanju kritičnog perioda trebalo bi da važi u svim okolnostima jezičkog razvoja, bilo da se radi o prvom, drugom, trećem ili ma kom jeziku. Stoga ćemo u nastavku prvo ukratko razmatrati razvoj prvog jezika, da bismo potom usmerili pažnju na osobenosti jezičkog razvoja u kontekstu simultanog i sekvencijalnog bilingvizma/ plurilingvizma. Na kraju ćemo napraviti još jedan osvrt na pojam kritičnog perioda kako bismo ga ispitali kroz prizmu zaključaka savremene teorije usvajanja drugog jezika.

2.2 Razvoj prvog jezika

Istraživanja u oblasti razvojne psihologije i psiholingvistike omogućila su nam da identifikujemo tipične faze u jezičkom razvoju koje su univerzalne za svu decu (v. Tunjević i Savić 2019; Žiropađa i Miočinović 2007), ovde shematski prikazane u Tabeli 2.1. O univerzalnosti ovih faza svedoči činjenica da, čak i kada postoji kakav psihofizički ili jezički poremećaj, razvojni redosled ostaje nepromenjen.

Prva faza, koja prethodi produkciji reči, označava se kao prelingvistička. Postoje indicije da jezički razvoj počinje još u prenatalnom periodu, o čemu svedoče rezultati istraživanja u kojima su, putem elektrokardiograma (EKG), posmatrane reakcije fetusa na jezički i nejezički stimulus (Birholc 1983, u Ruben 1997: 202). Osim toga, novorođenče staro tek dva dana pokazuje preferencije za jezički priliv određenog jezika, što bi moglo da ide u prilog teze da su određena znanja stečena već u prenatalnom dobu (Ruben 1999: 203). Kako bilo, tokom prelingvističke faze, dete reaguje na govor i proizvodi glasove (kroz plač, gukanje, vokalnu igru, imitaciju i produkciju prvih izraza i komunikativnih gestova), ali nije u stanju da i samo proizvede reči. Ova faza obično traje tokom prve godine života, budući da oko navršene godine dete obično počinje da izgovara svoje prve reči.

Tabela 2.1. Tipične faze u jezičkom razvoju (na osnovu Tunjević i Savić 2019)

Uzrast na početku razvojne faze	Karakteristike jezičkog razvoja
po rođenju	Reaguje na govor
6-8 nedelja	Gukanje
4-5 mesec	Glasovna igra (proizvodi glasove nalik govoru)
6-9 mesec	Brbljanje (ponavljanje slogova)
10-15 meseci	Prve reči, period holofraze
18-24 meseca	Telegrafski govor
30-36 meseci	Potpuna rečenica

Sledeći period u razvoju jezika, tzv. faza prve reči, počinje pred kraj prve godine kada jednom leksemom dete zapravo zamenjuje čitav komunikativni iskaz, za šta koristimo lingvistički termin holofraza (v. Dor 1975). Tako, na primer, kada kaže „tata”, dete možda zove oca, pokazuje na nešto što pripada ocu ili pak nešto sasvim treće u vezi s tatom. U pitanju su obično reči (lekseme) koje se sastoje iz udvojenog sloga (npr. mama, baba, tata, papa...). U rečniku deteta u ovom periodu nalazi se i niz nekonvencionalnih reči (iz neposrednog okruženja sam tako imala sreću da zabeležim primere „meme” u značenju „meda”, „bljablja” u značenju „voda”).

Sledeću fazu u jezičkom razvoju deteta odlikuje razvoj rečnika koji se posebno ubrzava sa navršenih otprilike 18 meseci, kada nakon usvojenih pedesetak reči počne značajno brži razvoj vokabulara (v. Tutnjević i Savić 2019: 122). U slično vreme počinje i takozvani telegrafski govor (Braun 1973), specifična jezička produkcija deteta koja se realizuje kroz kratke, eliptične rečenice uz izostavljanje

funkcionalnih reči kao što su zamenice, predlozi, veznici. Tako iskaz „Ne zizi!” u domu dvogodišnje devojčice koja ne voli zvuk usisivača zapravo zamenjuje čitavu rečenicu: „Molim te, nemoj da usisavaš, jako mi smeta.” U istom periodu jezičkog razvoja, njena sestra bliznakinja Aja je jednom prilikom u dahu izgovorila: „Aja pritiskaja; Aja pija vode; Aja pokvajija.” Ovim je uspešno opisala događaj u kome je sama učestvovala: pritisnuvši odgovarajuću tipku, zaustavila je crtani film koji je gledala preko kompjutera da bi otišla u kuhinju po čašu vode, a kada se vratila, nije umela ponovo da pusti snimak, pa je zaključila da je pokvarila uređaj – što je usplahireno opisala kratkom naracijom u tri eliptične rečenice. Braun (1973) ističe da se telegrafski govor odlikuje prosečnom dužinom iskaza od dve reči, mada deca umeju da kažu i više reči u nizu.

Od druge do pete godine se značajno ubrzava tempo razvoja jezičkog znanja i dete počinje da proizvodi više reči na dnevnom nivou, ali i da sastavlja složenije iskaze uz upotrebu funkcionalnih reči. Roditelji, koji su do druge godine možda s brigom priželjkivali trenutak kada će njihovo čedo „progovoriti”, sada učestvuju u celodnevnoj tiradi priča i pitanja. Za razliku od prethodnih faza tokom kojih dete izgovara relativno ograničen broj leksički pohranjenih struktura, od druge godine ono uspešno stvara nove jezičke jedinice koje nikad prethodno nije upotrebilo (pa čak ni čulo) (Dresler i saradnici 2003). Ovo je i period veoma kreativnih jezičkih rešenja koja otkrivaju kognitivne mehanizme u stvaranju jezika (kao što je, na primer, analogija: konjovi, dalekije, možem, nećem...), ali i u dečjem razumevanju sveta (npr. „subotnica” u značenju „vikendica”, „limunitet” – „imunitet” i tako dalje¹⁰). U svakom slučaju, između treće i četvrte godine dete već uspešno komunicira koristeći potpune rečenice, što ukazuje na stabilizaciju jezičkih znanja. Upravo je ovo prelomna faza u jezičkom razvoju, jer ukoliko izlaganje nekom sledećem jeziku počne nakon pomenutog perioda, govorimo o sekvencijalnom bilingvizmu (2.3.2).

Tokom predškolskog perioda (oko šeste godine) deca već imaju razvijen jezički sistem i pokazuju sposobnost da prilagode svoje iskaze pretpostavljenom znanju sagovornika (Hof 2008). Iako je brzina jezičkog razvoja u periodu ranog detinjstva posebno impresivna, jezički razvoj se nastavlja i naknadno, uporedo sa razvojem metalingvističke svesti. Metalingvistička svest se, naime, definiše kao sposobnost da razmišljamo o jezičkoj funkciji, tj. da sa sadržaja poruke preusmerimo pažnju na jezičke karakteristike samog komunikativnog čina (Gom-

¹⁰ Na internet strani portala Detinjarije, u periodu od 2017. godine prikupljeno je preko 1.500 primera kreativnih dečjih jezičkih rešenja. Urednica ovog poduhvata, Vesna Šmiljanić Rangelov, objavila je korpus pod nazivom *Šrpskiričarska rečorčica: Rečnik detinjih reči i izraza* u izdanju Službenog glasnika 2024. godine.

ber 1997: 43).¹¹ Ova sposobnost ne postoji u najranijem detinjstvu, već se razvija od treće godine života, uporedo sa opštom metakognicijom (Šnajder i Lefler 2016), a odnosi se na različite nivoe jezičkog sistema, pa tako postoji metafonološka, metasintaksička, metasemantička i metapragmatska svest (Gomber 1992). Naročito se s početkom formalnog školovanja razvija metapragmatska svest, tj. svest o socijalnoj dimenziji jezika kada deca ne uče samo šta da kažu, već i šta da ne kažu (Braun 2007: 26). Obrazovanje stoga ima (ili bi trebalo da ima) presudnu ulogu u razvoju metalingvističke (i opšte metakognitivne) svesti pojedinca.

2.2.1 Jezički razvoj u neobičnim okolnostima i HKP

Jezički razvoj u skladu sa pomenutim fazama je neizbežan – osim u atipičnim okolnostima, poput urođenih fizioloških ili mentalnih oboljenja ili pak u situacijama kada su osobe lišene jezičkog priliva (Hajltenstam i Abrahamson 2003: 543; Glajtman i Njuport 1995).

Potpuno odsustvo jezičkog priliva događa se kada dete odrasta u izolaciji, bilo usled patoloških odnosa u neposrednom okruženju (kao što je zlostavljanje) ili zbog nekih drugih ekstremnih okolnosti zabeleženih u retkim slučajevima tzv. „divlje dece” ili „dece vukova” (engl. *wild children*, *feral children*) koja odrastaju u divljini, bez kontakta s ljudima.

U lingvistici je verovatno najpoznatiji slučaj devojčice Džini koja je od svoje prve do trinaeste godine odrastala u podrumu, u jezivim uslovima izolacije, lišena bilo kakve interakcije – uključujući i jezičku. Džini je, zapravo, počela da uči jezik tek u pubertetu, u trenutku kad ju je pronašla socijalna služba i stavila pod starateljsku negu. Tokom sledećih osam godina praćen je njen razvoj jezika koji je, uprkos određenom stepenu komunikativnosti, ostao umnogome agramatičan na šta ukazuje odsustvo funkcionalnih reči, sintaksičkih konektora i drugih neleksičkih jedinica, kao i iskazi sa neodgovarajućom rečeničnom strukturom (Kertis 1988: 97). Nasuprot teškoćama u razvoju gramatičkog sistema koji se zaustavio na nivou dvogodišnjeg deteta, Džini je uspela da ostvari značajan uspeh u razvoju vokabulara; naime, njena leksička kompetencija (razumevanje i produkcija reči) bila je značajno naprednija u odnosu na decu istog stepena morfosintaksičkog razvoja.

Kertis (1988) takođe opisuje slučaj Čelzi koja je po rođenju pogrešno dijagnostikovana kao mentalno zaostalo dete, da bi tek sa 31 godinom dobila tačnu dijagnozu – imala je urođeno oštećenje sluha. Nakon što je dobila odgovara-

¹¹ Dok se u lingvistici metalingvistička svest neretko ograničava na metajezik i jezičku analizu, u psiholingvistici se ovim pojmom označava sposobnost pojedinca da svesno prati i procenjuje kognitivne procese u vezi s upotrebom jezika (Gomber 1997: 44). U tom smislu, ovo potonje značenje znatno je šire i u vezi s opštim kognitivnim razvojem pojedinca budući da predstavlja evaluativni domen kognitivnih procesa.

jući tretman, Čelzi je uspjela da razvije jezička znanja u leksičko-semantičkom domenu, ali je na testovima gramatičkog znanja i dalje pokazivala veoma nizak stepen poznavanja gramatike engleskog jezika. Činjenica da su u slučaju obe devojčice uočene izvesne sličnosti u razvoju jezičkih znanja, te da nisu uspele da dostignu punu kompetenciju na svom prvom jeziku, ide u prilog hipotezi senzitivnog perioda. Povrh toga, neujednačen razvoj sintaksičkih i leksičkih znanja sasvim verovatno ukazuje na učešće različitih kognitivnih mehanizama u razvoju specifičnih jezičkih domena.

Nasuprot njima, kod Izabel je jezički razvoj započeo nešto ranije. Ona je, naime, odrastala s gluvonemom majkom i nije usvajala govorni jezik sve dok nije pronađena sa šest i po godina, tridesetih godina prošlog veka. Od tog trenutka prolazi kroz sve uobičajene faze jezičkog razvoja i to ubrzanim tempom, da bi je dve godine kasnije, sa osam i po godina, bilo gotovo nemoguće razlikovati od druge dece istih godina (Braun 1958, prema Montral 2008: 13). Ovaj slučaj pak ukazuje na to da je moguće ostvariti pun jezički razvoj čak i ako učenje jezika počne oko šeste godine, što dalje sugerise da bi se kraj kritičnog perioda (ukoliko postoji) mogao vezati za period između sedme godine i ranog puberteta.

Argumenti o postojanju kritičnog/ senzitivnog perioda zasnivaju se i na rezultatima istraživanja s decom koja imaju probleme sa sluhom. Volas i saradnici (1988) su tako ukazali da teškoće sa sluhom tokom prve godine života (usled zapaljenja srednjeg uha) imaju dugoročne posledice na razvoj fonološke kompetencije. Naime, usled slabijeg sluha u prvoj godini, deca su i osam godina kasnije pokazivala lošije rezultate na testu na kome je trebalo razlikovati foneme engleskog jezika. Iako ti slabiji rezultati ne utiču suštinski na razvoj visokog stepena komunikativne kompetencije ispitanika (jer se pre svega odnose na brzinu reakcije u deliću sekunde i finu distinkciju srodnih fonema), istraživanje je značajno jer ukazuje na postojanje kritičnog perioda za razvoj fonoloških znanja koji bi se mogao povezati sa periodom najranijeg detinjstva.

Još je značajnija serija istraživanja koja je Mejberi (2006; 2007) realizovala sa gluvom decom. Naime, pojedinci koji su tek nakon četvrte godine počeli da usvajaju prvi jezik, u ovom slučaju znakovni, ostvarivali su nešto niži nivo opšte jezičke kompetencije u odnosu na one koji su svoj jezički razvoj započeli po rođenju. Osim toga, Mejberi (2006), na osnovu rezultata istraživanja, zaključuje da kasno usvajanje J1 dovodi do lošijeg ishoda u usvajanju svakog sledećeg jezika i to na planu sintakse, fonologije i leksikona. Ovi podaci se često navode kao argumenti u prilog hipoteze kritičnog perioda budući da potvrđuju da je uzrast na kom deca počnu da usvajaju jezik povezan s finalnim postignućem u učenju jezika.

2.2.2 Razlike u razvoju prvog jezika

Iako u jezičkom razvoju deca prolaze kroz sve prethodno pomenute faze i, u normalnim okolnostima, na prvom jeziku dostižu nivo kompetencije izvornog govornika, sasvim je jasno da niko od nas nema potpuno identična jezička znanja i ponašanja – drugačije izgovaramo, pišemo, pričamo, drugačije mislimo na svom jeziku. Ove razlike se manifestuju u brzini razvoja jezičkih znanja, kao i u dominantnim domenima jezičkog razvoja (v. Vels 1986), a pripisuju se uticaju različitih individualnih, društvenih i kontekstualnih faktora.

U preglednom radu koji se bavi jezičkim razvojem blizanaca, Mogford (1993) ističe da je fokus prvobitnih istraživanja u ovoj oblasti bio da se kroz poređenje blizanaca i jedinaca utvrdi uticaj genetskog faktora na jezički razvoj. U nekim ranijim studijama je zaista uočena manja varijacija u pogledu jezičke produkcije kod jednojajčanih blizanaca nego kod dvojajčanih, kod kojih je opet ta varijacija niža nego kod dece koja odrastaju bez braće i sestara, što ide u prilog tezi o značaju urođenih karakteristika za jezički razvoj (Mogford 1993: 82–83). Međutim, Mogford snažno argumentuje da istraživanja u kojima se blizanci porede sa jedincima polaze od problematične hipoteze koja postulira da je jezički razvoj kod ove dve grupe identičan, dok se zapravo radi o kvalitativno drugačijem procesu koji je uslovljen različitim okolnostima odrastanja. To potvrđuje i longitudinalna studija u kojoj Svenka Savić (1980) prati jezički razvoj tri blizanačka para. U obilju istraživačke građe koja je prikupljena tokom dvogodišnjeg istraživanja u Novom Sadu, posebno je interesantno zapažanje koje se tiče bržeg razvoja komunikativne funkcije predstavljanja, što autorka tumači okolnostima odrastanja: blizanci se češće nalaze u situaciji kada moraju da se predstave da bi pojasnili o kome je reč.

O značaju društvenih i kontekstualnih faktora govore i dostupna istraživanja koja ukazuju da nezatno kašnjenje u jezičkom razvoju blizanaca u odnosu na jedince ne može da se objasni perinatalnim faktorima (v. Rater i saradnici 2003), već bi uzrok tih razlika trebalo tražiti drugde. Trombeta i saradnici (2019) ističu da je više studija pokazalo da blizanačke majke obično koriste kraće i direktivnije iskaze, te da se upuštaju u nešto malobrojnije i obično kraće komunikativne aktivnosti sa decom (poput pričanja priča, zajedničkih igara i slično) usled dodatnog opterećenja u vaspitavanju. Stoga zaključuju da razlike u jezičkom razvoju jedinaca i blizanaca ne treba tražiti u genetskim predispozicijama, već u komunikativnim okolnostima koje se razlikuju od porodice do porodice.

Značajem primarne sredine za jezički razvoj deteta i odlikama lingvističkog okruženja bavi se i Nelson (1973, prema Hof 2008: 198–200). Na osnovu ana-

lize jezičke produkcije zaključuje da tokom druge godine života u rečniku dece dominiraju lekseme kojima se imenuju osobe i predmeti i takav vid komunikacije označava kao referencijalni stil. Međutim, osim leksema za imenovanje, manji broj dece takođe koristi reči kao što su „hvala”, „molim” i slično, čija je funkcija regulacija socijalne interakcije tipična za tzv. ekspresivni stil. Zanimljivo je da se ekspresivni stil nešto češće sreće kod drugorođene dece, što autorka objašnjava činjenicom da mlađa deca imaju prilike da češće slušaju razgovore između starije dece i roditelja koji nisu usko usmereni na imenovanje osoba i predmeta.

U vezi s društvenim uticajem na jezički razvoj posebno je značajan odjek imala Bernstinova teorija ograničenog i elaboriranog koda. Prema Bernstinu, jezik ima veoma važnu ulogu u procesu socijalizacije tokom koga dete razvija svoj društveni i kulturni identitet. Naime, jezičkom socijalizacijom se „pokreće, generalizuje i osnažuje specifičan vid odnosa s okruženjem”, na osnovu čega se kreiraju posebna značenja o vlastitoj ulozi i društvenom identitetu (Bernstin 1971: 76). Ključni faktor, prema ovom modelu, odnosi se na upotrebu odgovarajućeg koda u usmenoj komunikaciji, koji nastaje kao posledica „određenog društvenog odnosa ili, u širim crtama, odlika društvene strukture” (Bernstin 1971: 59). Bernstin pravi razliku između ograničenog i elaboriranog koda. Po njemu, ograničeni kod se primarno koristi u komunikativnim situacijama među sagovornicima koji dele zajedničko kulturno i kontekstualno znanje. On je ekonomičan, jer se koristi minimum jezičkih resursa za uspešnu realizaciju komunikativnog čina, a istovremeno šalje poruku solidarnosti, zbog čega ovaj kod koriste vršnjačke grupe dece i mladih, dugogodišnji bračni partneri, ratni drugovi... Sadržaj govora je mahom konkretan, ali nabijen implicitnim značenjima koja sagovornici razumeju i vrednuju u skladu sa zajedničkim iskustvom. Elaborirani kod, pak, odlikuje veći stepen apstrakcije budući da se primarno koristi u situacijama u kojima sagovornici ne dele isto iskustvo. U tom smislu, elaborirani kod zahteva veći stepen kontekstualizacije i eksplicitnosti nego što je to slučaj s ograničenim kodom, kao što je tipično za komunikaciju u akademskom domenu.

Upotreba ograničenog, odnosno elaboriranog koda ni na koji način nije uslovljena inteligencijom ili sposobnošću pojedinaca, ali jeste njihovim prethodnim iskustvom. Bernstin (1971) ističe da deca iz nižih društvenih klasa imaju pristup samo ograničenom jezičkom kodu, za razliku od dece iz viših društvenih klasa koja imaju kompetenciju u oba koda zahvaljujući intenzivnijem obrazovnom iskustvu. Ovo, dalje, utiče na njihov uspeh u obrazovanju jer, iako je školovanje načelno dostupno svim pojedincima, zapravo je prilagođeno onima koji podjednako uspešno vladaju ograničenim i elaboriranim kodom, čime se održava društvena nejednakost. Stoga, osim što opisuje određenu društveno-jezičku

korelaciju, ovaj model sadrži i snažnu kritičku komponentu budući da „ukazuje na društvene posledice ovakve sociolingvističke situacije” (Filipović 2018: 73).

Iako je Bernstinov model nailazio na kritike (mahom zbog pogrešnog tumačenja od strane pojedinih autora koji su ograničeni kod izjednačavanja s jezičkom produkcijom neobrazovanih pojedinaca), nedvosmisleno je ukazao na značaj društvenog okruženja na jezički razvoj deteta. Ovo su dodatno potvrdila naknadna istraživanja, među kojima je posebno interesantna longitudinalna studija realizovana u Kanadi devedesetih godina 20. veka (Hart i Rizli 1995). Ovim istraživanjem su obuhvaćena deca iz različitih socioekonomskih sredina, te je praćen njihov jezički razvoj od sedmog meseca do školskog uzrasta. Autori su utvrdili da među porodicama postoji impresivna razlika u pogledu količine jezičkog priliva kome su deca izložena (od 150 reči na sat u nekim porodicama do čak 3.600 reči na sat u nekim drugim!), a koja se može dovesti u vezu sa socioekonomskim statusom porodice i specifičnom porodičnom kulturom. Osim što su deca iz porodica u kojima se više priča imala čak dvostruko veći rečnik, istraživanje je ukazalo na visok stepen korelacije između količine govora i dečje inteligencije. Ovakav zaključak potvrđuje da je jezički razvoj u tesnoj vezi s opštim kognitivnim razvojem, na šta upućuju i istraživanja sa višejezičnim pojedincima (2.3.3).

Iz prethodnog razmatranja, dakle, možemo zaključiti da razvoj prvog jezika prolazi kroz univerzalne faze, te da je, u normalnim okolnostima, tok jezičkog razvoja konstantan nezavisno od jezika koji se uči. Pod uslovom da su deca izložena kvalitetnom jezičkom prilivu i uključena u jezičku interakciju, prvi jezik će ostvariti postignuće koje se karakteriše kao kompetencija izvornog govornika. Međutim, uprkos univerzalnim principima, istraživanja nedvosmisleno potvrđuju da postoje značajne razlike u jezičkom razvoju pojedinaca koje su uslovljene različitim individualnim, društvenim, kulturnim, kontekstualnim i drugim faktorima. S obzirom na to da jezički razvoj može uticati i na sveukupni kognitivni razvoj deteta (Hart i Rizli 1995), razmatranje pomenutih faktora zavređuje posebnu pažnju istraživača, ali i praktičara, roditelja, staratelja, vaspitača, učitelja, nastavnika... Stvaranjem stimulativnih okolnosti za jezički razvoj dece podstičemo njihov opšti razvoj i potencijalno unapređujemo kvalitet života. Posebna je odgovornost stoga na tvorcima obrazovnih politika koji svojim odlukama utiču na održavanje društvene nejednakosti ili njihovo prevazilaženje.

2.3 Višejezičnost

Višejezičnost se odnosi na poznavanje i korišćenje više jezika, a možemo je posmatrati kao društveni ili individualni fenomen. U prvom slučaju govorimo o multilingvalnosti kao geografsko-političkom fenomenu koji označava višejezične zajednice u kojima se aktivno koriste dva ili više jezika, a čiji status može biti manje ili više stabilan i manje ili više izbalansiran (v. Filipović 2018: 148–154). Ovim se fenomenom bave različite discipline kao što su sociolingvistika, antropološka lingvistika, jezička politika i planiranje i druge, koje se fokusiraju na društvene i kulturne aspekte jezičkih pojava i procesa. Iako je pojedinac neodvojiv od društvenog konteksta u kome se nalazi, mi se ovde primarno bavimo višejezičnošću kroz prizmu individualnih karakteristika. Stoga, bilingvizam, odnosno plurilingvizam definišemo kao sposobnost pojedinca da razume i koristi više od jednog jezika: dok se bilingvizam odnosi na dvojezičnost, tj. na znanje dva jezika, plurilingvizam podrazumeva učenje, odnosno upotrebu više jezika.¹²

Dva su osnovna kriterijuma na osnovu kojih možemo utvrditi razliku između različitih tipova bilingvizma/ plurilingvizma: redosled (simultani i sekvencijalni bilingvizam) i uzrast (rani i kasni bilingvizam).¹³ Simultani bilingvizam se odnosi na situaciju u kojoj je dete po rođenju izloženo dvama jezicima, te istovremeno razvija svoja jezička znanja u oba koda. Sekvencijalni bilingvizam¹⁴, pak, odnosi se na usvajanje drugog jezika koje počinje nakon što je znanje prvog jezika stabilizovano. Ovaj fenomen, dakle, podrazumeva svako usvajanje jezika koje počinje nakon treće-četvrte godine života, jer u toj fazi ranog detinjstva, kao što smo videli, dolazi do relativno zaokruženog razvoja sintaksičkog sistema i stabilizacije jezičkih znanja na prvom jeziku (2.2).

Kad razmatramo kriterijum uzrasta, simultani bilingvizam će se, naravno, uvek odnositi na period najranijeg detinjstva i, tačnije, na razvoj jezičkih znanja od prvih dana života. Međutim, u slučaju sekvencijalnog bilingvizma možemo govoriti o ranoj ili kasnoj dvojezičnosti, a tačka preseka obično se vezuje za period rane adolescencije. Pomenuti tipovi bilingvizma prikazani su u Figuri 2.1.

U sledećim odeljcima pratimo razvojni put istraživanja koja se kreću u okvirima ovih kategorija. Radi se o veoma dinamičnom polju u kome svaki odgovor zapravo otvara niz novih i uzbudljivih pitanja dajući osnov za rađanje sasvim nove discipline sa zgodnim imenom – bilingvizam (v. Dernjei 2009b: 14–16).

12 Amer i Blan (2000) koriste termin bilingvizam (engl. *bilingualism*) da označe društveni fenomen, dok terminom bilingvalnost (engl. *bilinguality*) imenuju individualnu dvojezičnost. Uprkos zgodnoj diferencijaciji, ova nomenklatura nije zaživela u okvirima svetske, a ni domaće literature.

13 Iako ovde koristim termin „bilingvizam”, jasno je da se može govoriti o simultanom i sekvencijalnom, odnosno ranoj i kasnoj plurilingvizmu ukoliko se radi o usvajanju više od dva jezika.

14 U literaturi se sporadično još sreće termin sukcesivni bilingvizam u istom značenju.

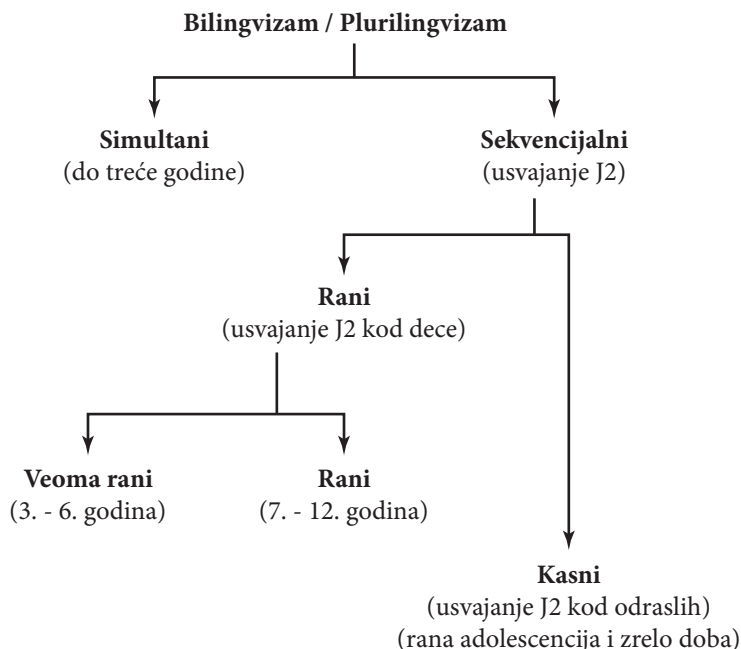


Figura 2.1. Tipovi bilingvizma/ plurilingvizma u skladu sa kriterijumima redosleda i uzrasta (prilagođeno prema Montral 2008: 18)

2.3.1 Simultani bilingvizam

Simultani bilingvizam (ili simultana višejezičnost) dakle označava istovremeno usvajanje dva ili više jezika odmah po rođenju. Pitanje koje se odmah nameće odnosi se na osobenosti jezičkog razvoja: da li je istovetan razvoju jezika kod monolingvalne dece ili se, pak, odvija po nekim sebi svojstvenim principima? Takođe, ukoliko se radi o dva jezička sistema, da li su oni sasvim nezavisni ili među njima ipak postoji kakva veza? Koji faktori utiču na manje ili više izbalansiran razvoj više jezika?

Isprva se verovalo da simultani bilingvizam podrazumeva nešto sporiji jezički razvoj nego što je to u slučaju monolingvalne dece, iz prostog razloga što je pažnja deteta opterećena dodatnim zadacima. Činjenica da se u jezičkoj produkciji bilingvalne dece pojavljuju elementi različitih jezika – fonološki, morfološki, sintaksički, leksički, pa čak i pragmatički – u ranim fazama lingvističkih istraživanja interpretirala se kao dokaz o postojanju jedinstvenog, neizdiferenciranog jezičkog sistema, koji će se tek kroz dalji razvoj uspešno

razdvojiti. O tome govori hipoteza fuzije (engl. *fusion hypothesis*) po kojoj bilingvalna deca prvobitno stvaraju jedinstven lingvistički sistem kombinujući elemente dva jezika. Pobornici ovog stanovišta, Voltera i Tečner (1978), razlikuju tri faze u razvoju dečjeg lingvističkog sistema. U prvoj fazi dete razvija jedan leksički sistem u kome se nalaze reči iz oba jezika; usvojene reči iz jednog jezika obično nemaju ekvivalent na drugom, pa se tako često u istom iskazu kombinuju reči iz različitih jezika. U drugoj fazi dete počinje da razdvaja leksičke sisteme, te poseduje leksičke ekvivalente u oba jezika kojima se koristi, ali primenjuje istovetna sintaksička pravila u oba jezička sistema. Konačno, u trećoj fazi dete ostvaruje leksičku i sintaksičku diferencijaciju, a svaki od lingvističkih sistema povezuje s osobama koje se koriste datim jezikom. Nakon što je okončana treća faza, dete uspeva da razdvoji jezik od osobe koja ga koristi, čime postiže veću fleksibilnost u komunikaciji, te autori zaključuju da se tek tada može govoriti o pravom bilingvizmu (Voltera i Tečner 1978: 326).

pozivajući se na solidan korpus radova koji se bave gramatičkom kompetencijom bilingvalne dece, Mizel (2001: 17) ističe da savremena istraživanja ukazuju na neodrživost hipoteze fuzije i da su zapravo deca sposobna da ostvare gramatičku diferencijaciju u najranijem uzrastu. Mizel stoga iznosi argumente u prilog hipotezi diferencijacije (engl. *differentiation hypothesis*) po kojoj dete veoma rano pravi razliku između dva sistema, tj. „čim dobije pristup gramatičkom znanju” (2001: 15; v. takođe Filipović Đurđević 2022: 209–223). Ova poslednja konstatacija ostavlja otvoreno pitanje da li je gramatičko znanje dostupno od najranijih dana dečjeg razvoja – samo se o tome ne mogu izvoditi direktni zaključci – ili se, pak, o dostupnosti gramatičkog znanja može govoriti tek od prve lingvističke faze koja počinje oko prve godine života (što bi išlo u prilog Lenebergovoj tezi o jezičkoj spremnosti). U svakom slučaju, hipoteza diferencijacije implicira da se oba jezika razvijaju istovremeno, u skladu sa osobenostima jezičkog razvoja koje važe za prvi jezik, zbog čega se simultani bilingvizam još označava terminom simultano dvojezično usvajanje (engl. *bilingual L1 acquisition*) (v. Mizel 2001; Dženesi i Nikoladis 2006; Montral 2008).

Fonološka kompetencija bilingvala

U prilog hipotezi rane diferencijacije govore i novija istraživanja koja se bave razvojem fonološke kompetencije bilingvalne dece. Naime, već u prvoj lingvističkoj fazi holofraze, bilingvalna deca pokazuju sposobnost rane fonološke diferencijacije (v. Dženesi i Nikoladis 2006; Paradi 2001; Vajman 1996). Budući da je veoma teško utvrditi da li su istovetna glasovna ispoljavanja na dva jezika kod bilingvalne dece posledica jedinstvenog glasovnog sistema ili

odsustva razlika u fonološkim sistemima dva jezika, prikladan metodološki pristup za analizu ovog fenomena jeste eksperimentalni dizajn. Tako na osnovu analize izgovora serije pseudoreči kod tri grupe dvogodišnjaka (engleskih monolingvala, francuskih monolingvala i bilingvalne dece koja koriste oba jezika), Paradi (2001) iznosi rezultate koji potvrđuju ranu sposobnost fonološke diferencijacije. Naime, za razliku od svojih jednojezičnih vršnjaka, dvogodišnji bilingvali su bili u stanju da na adekvatan način izgovore pseudoreči i engleskog i francuskog jezika, uz prisustvo određenog međujezičkog uticaja (Paradi 2001; v. takođe Dženesi i Nikoladis 2006).

Sposobnost razlikovanja jezika i njihovih specifičnih glasovnih obrazaca je presudna u početnim fazama bilingvalnog razvoja, jer čini osnov za usvajanje fonoloških elemenata svakog od jezika kome je dete izloženo (Dženesi i Senos 2001: 5–6). Boš i Sebastijan-Gale (2001) su tako procenjivale razvoj sposobnosti fonološke diskriminacije u grupi monolingvalne i bilingvalne dece uzrasta od četiri do pet meseci, te su utvrdile da, u ovom pogledu, bilingvali ne kasne u jezičkom razvoju u odnosu na svoje jednojezične vršnjake. Povrh toga, ova studija je izuzetno zanimljiva jer ukazuje na to da dvojezična deca brže reaguju na jezički priliv iz nematernjeg jezika u odnosu na monolingvale. Autorke stoga zaključuju da je kod dvojezične dece ovako ranog uzrasta jezička percepcija donekle već oblikovana njihovim bilingvalnim iskustvom koje ih uspešno priprema za korišćenje različitih jezičkih kodova.

Leksička kompetencija bilingvala

Na osnovu dostupnih istraživanja, sasvim je opravdano tvrditi da se razvoj leksikona kod monolingvalne i bilingvalne dece odvija istim redosledom i sličnim tempom u svim njegovim ključnim parametrima, kao što su uzrast u kome se izgovaraju prve reči, brzina razvoja leksikona, distribucija leksičkih kategorija (imenice, glagoli, pridevi...) (Dženesi i Nikoladis 2006: 327). Određene razlike su uočene u domenu veličine leksikona budući da bilingvalna deca obično pokazuju nešto niže postignuće na testovima receptivnog vokabulara u odnosu na svoje monolingvalne vršnjake (Bjalistok 2001). Osim toga, uprkos određenim univerzalnim karakteristikama, izvesno je da razvoj leksičkih znanja dvojezične dece zavisi od lingvističkih odlika jezika kojima su izložena, kao i od količine i kvaliteta jezičkog priliva (v. Dženesi 2019; Pirson i saradnici 1997).

Specifična odlika razvoja leksičkih znanja bilingvalne dece tiče se prisustva prevodnih ekvivalenata, tj. leksema iz oba jezika kojima se imenuje isti referent. Naime, jedna od centralnih pretpostavki u vezi s (monolingvalnim) usvajanjem reči odnosi se na princip uzajamne isključivosti (engl. *mutual*

exclusivity) po kome će dete davati prednost učenju reči koje se odnose na nove referente (Markam i saradnici 2003). Drugim rečima, umesto da nauči više leksema koje označavaju isti pojam (npr. medved, meda, medonja), dete će se radije usmeriti na učenje reči kojima imenuje nešto novo u svom okruženju. Međutim, istraživanja sa bilingvalnom decom potvrđuju da ona koriste prevodne ekvivalente od najranijih dana svoje jezičke produkcije (v. Dženesi i Nikoladis 2006: 328). Visok broj prevodnih ekvivalenata u produkciji bilingvalne dece stoga direktno osporava princip uzajamne isključivosti u razvoju njihovog leksikona. Tako ovi nalazi ilustruju činjenicu da bi istraživanja u oblasti višejezičnosti mogla unaprediti i naše razumevanje jezičkog razvoja uopšte, bilo da je monolingvalno ili bilingvalno.

Sistem jezičkih znanja kod bilingvala

Još jedno ključno pitanje u vezi sa simultanom višejezičnošću tiče se odnosa dva jezika koje dete usvaja. Stanovišta autora se u ovom pogledu veoma razilaze, počev od pretpostavke da su dva jezička sistema potpuno nezavisna do onih koji zastupaju hipotezu jezičke međuzavisnosti. Na osnovu studije slučaja, Golicek-Mejvold i Trejsi (1996) zaključuju da se bilingvalno dete oslanja na znanja iz jednog jezika kako bi kompenzovalo nedostatke u drugom. Međutim, upitno je da li se radi o povremenoj kompenzacionoj strategiji ili o sistematskom uticaju između dva jezika (Paradi i Dženesi 1996). Naime, sasvim je verovatno da uzajaman uticaj između jezičkih sistema koje dete koristi podleže određenim sistemskim pravilnostima na koje utiču različiti faktori kao što su, na primer, dominantniji razvoj jednog jezika, količina i kvalitet jezičkog priliva, sličnost između jezika i drugi (Mizel 2001: 35). Intrigantno obrazloženje za pomenuti međujezički uticaj (engl. *cross-linguistic influence*) ponudila je Miler (1998) koja ga dovodi u vezu sa jezičkim strukturalnim karakteristikama. Dete tako, svojim implicitnim mehanizmima učenja, identifikuje slične strukture iz dva jezika i, u slučaju kad se suočava s nedoslednostima u jezičkom prilivu jednog jezika, oslanja se na elemente drugog u kome se ista struktura pojavljuje s većom doslednošću (Miler 1998: 151). Ovo obrazloženje prepoznaje mogućnost dvosmernog međujezičkog uticaja i ne ograničava se na transfer iz dominantnog jezika u slabije razvijen, što je u skladu sa savremenim tumačenjem plurilingvalne kompetencije (2.5).

2.3.1.1 Simultani bilingvizam i faktori okruženja

Sistematična proučavanja pragmatičkih karakteristika bilingvalnog razvoja imaju relativno dugu tradiciju, što u kontekstu simultanog dvojezičnog razvoja znači kontinuitet u trajanju od približno četiri decenije, koliko i postoji ova

mlada disciplina. Pažnja autora je primarno usmerena na specifičnost okolnosti u kojima se odvija komunikacija, a koja dovodi do različitih jezičkih ponašanja, izbora jezika, pa čak i njegovog gubljenja.

Činjenica je da su deca koja od rođenja usvajaju više jezika suočena s izazovima sa kojima se jednojezična deca ne sreću u ranom periodu detinjstva. Uz sve uobičajene zadatke koje podrazumeva jezički razvoj, bilingvalna deca treba da nauče koji jezik sa kim da koriste i u kojim okolnostima, kada i sa kim je prihvatljivo mešati kodove, ali i u kojim situacijama je uspeh komunikativnog čina ugrožen usled neadekvatnih jezičkih odluka (Kej 2001). Upravo iz ovog domena dolaze nova opovrgavanja hipoteze fuzije, budući da bi razvoj jedinstvenog jezičkog sistema implicirao nasumično mešanje kodova i nemogućnost deteta da napravi adekvatan odabir jezika, u skladu sa komunikativnim kontekstom. Međutim, istraživanja nedvosmisleno potvrđuju suprotno: „čak i veoma mala bilingvalna deca kompetentno koriste svoja dva jezika kako morfosintaksički, tako i komunikativno; ona se ne zbunjuju” (Dženesi 2019: 314).

Mešanje kodova¹⁵, kao realnost svih višejezičnih pojedinaca, nešto se češće ispoljava prilikom komunikacije na nedominantnom jeziku, iz čega bi se moglo zaključiti da ono predstavlja kompenzacionu strategiju i da nije rezultat jezičke zabune (Dženesi i saradnici 1995). Naime, suprotno ranijem tumačenju po kome mešanje kodova manifestuje nesposobnost uspešnog razgraničenja različitih jezičkih sistema, savremena istraživanja pokazuju da se zapravo radi o vrlo sofisticiranoj strategiji koja se oslanja na (implicitno) poznavanje oba jezička sistema i razvijenu sposobnost za prepoznavanje i prilagođavanje komunikativnom kontekstu (Montral 2008: 96). Ovo novo sagledavanje praksi višejezične komunikacije nametnulo je potrebu za uvođenje novog termina – transjezička komunikacija (engl. *translanguaging*) – koji privlači veliku pažnju autora poslednjih godina, a odnosi se na primenu svih jezičkih sredstava iz repertoara višejezične osobe u cilju uspešne i prikladne komunikacije. Iako i transjezička komunikacija podrazumeva mešanje kodova, ovim pojmom se insistira na dinamičnoj prirodi višejezičnih znanja budući da višejezični pojedinac učestvuje u pravljenju značenja, oblikovanju iskustava, uspostavljanju razumevanja i sticanju novih znanja (v. Bejker 2011; Dimitrijević 2023; Kanagaradža 2013; Palmer i saradnici 2014). Takvo tumačenje višejezične komunikacije u skladu je sa Grožanovim i Kaminsovim idejama o prirodi plurilingvalne kompetencije (2.5).

15 Mešanje kodova (engl. *code mixing*, takođe *language mixing*) ovde se odnosi na svaku kombinaciju elemenata dva (ili više) jezika u jezičkoj produkciji korisnika i ne implicira jedinstven jezički sistem. Naprotiv, predstavlja kombinovanje glasovnih, morfosintaksičkih, leksičkih i/ili pragmatičkih elemenata različitih jezika u istom govornom činu koje ispunjava određenu komunikativnu funkciju. Termin preključivanje kodova (engl. *code-switching*), koji se u literaturi obično dovodi u vezu s jezičkim praksama odraslih bilingvala, stoga predstavlja podvrstu jezičkog mešanja (v. Lansa 1997; takođe Savić [Filipović] 1996).

Komunikativne situacije sa kojima se susreću jednojezična i dvojezična deca značajno se razlikuju po nizu parametara od kojih je jedan komunikativna kompetencija sagovornika. Naime, bilingvalna deca povremeno komuniciraju s odraslim osobama čije je znanje jezika slabije nego što je to dečje, što je prilično neuobičajeno u jezičkom iskustvu jednojezične dece. Oslanjajući se na rezultate kvazi-eksperimentalnog dizajna u proučavanju ovakvih situacija, Komo i Dženesi (2001) zaključuju da bilingvalna deca već sa tri godine umeju da prevaziđu komunikativni problem izazvan jezičkim greškama (v. takođe Komo i saradnici 2010). Posebno je intrigantno što bilingvalna deca uspešno razlikuju jezičke od nejezičkih nesporednosti, te im je dovoljan tek posredni, implicitni zahtev za pojašnjenjem da adekvatno razreše komunikativni problem. Slično tome, kada dvojezična deca uzrasta dve ili tri godine odaberu pogrešan jezik, tj. jezik koji sagovornik ne razume, odmah se prebacuju na drugi jezik kako bi uspešno uspostavila komunikaciju (Komo i saradnici 2003). Ovi rezultati pokazuju da su čak i veoma mala dvojezična deca u stanju da primene odgovarajuće komunikativne strategije, čime ispoljavaju istančanu sposobnost za adekvatno razumevanje mentalnog konteksta sagovornika.

Na osnovu prethodnog izlaganja možemo s izvesnom sigurnošću tvrditi da kako za monolingvalno tako i za simultano dvojezično usvajanje jezika važe univerzalni obrasci koji se odnose na razvojne faze i brzinu jezičkog razvoja. Isto tako je jasno da u slučaju bilingvalnog usvajanja dolazi do mešanja kodova koje se može dovesti u vezu sa strukturnim odlikama dva jezika i/ili kvalitetom i kvantitetom jezičkog priliva. Uprkos ranijim tumačenjima, znamo da mešanje kodova nije posledica zabune ili nerazvijenog jezičkog sistema, već fenomen veoma složene prirode koji ukazuje na specifičnosti plurilingvalne komunikativne kompetencije. U tom smislu, sasvim je izvesno da je „ljudski neurokognitivni sistem sposoban da se prilagodi izazovima koje podrazumeva usvajanje dva jezika u ranom detinjstvu” (Dženesi 2019: 316). Ovo tvrđenje dobija posebnu punoću kad se uzme u obzir da isto važi i za decu koja otežano uče jezik, kao što je to u slučaju određenih jezičkih poremećaja, budući da svoja bilingvalna jezička znanja razvijaju istim tempom kao njihovi jednojezični vršnjaci s istim razvojnim opterećenjem (v. Kej-Rejnin Berd i saradnici 2016; takođe Paradi i saradnici (ur.) 2011). Međutim, niz ekstralingvističkih faktora će odrediti da li se jezički razvoj deteta kreće u pravcu balansiranoeg ili dominantnog bilingvizma.

Značajem kontekstualnih faktora za višejezično usvajanje prvog jezika bavi se Kej (2001) u studiji koja prati razvoj trojezičnog dečaka Fredija. Rođen u Japanu, Fredi je odrastao u trojezičnom okruženju: s ocem je koristio nemački jezik, s majkom engleski, a japanski u zabavištu. Međutim, nakon polaska u

vrtić, Fredi je sve češće koristio japanski u komunikaciji s roditeljima, na šta su oni pozitivno reagovali pribegavajući češćem mešanju kodova. S druge strane, komunikacija se izvan roditeljskog doma odvijala isključivo na japanskom, pa je s vremenom japanski postao dominantan u Fredijevom jezičkom repertoaru – verovatno iz detetove želje da se intenzivnije poveže s novim okruženjem. U skladu s tim, Kej (2001: 196) identifikuje više faktora koji utiču na izbor jezika, među kojima se posebno ističu komunikativni obrasci u porodici, vršnjački uticaj i motivacija, te zaključuje da uprkos značaju kvaliteta i kvantiteta jezičkog priliva, možda presudnu ulogu u izboru dominantnog jezika kod dece ima samo okruženje i diskurzivne prakse osoba na koje je dete upućeno.

Prethodna studija, kao i sva istraživanja koja se bave uticajem ekstralingvističkih faktora na simultano dvojezično usvajanje, veoma su značajna, jer nas podsećaju na kompleksnost ovog fenomena i obavezu da u njegovom proučavanju ne isključimo individualne, društvene, kontekstualne faktore koji u neprestanoj interakciji određuju konačan ishod jezičkog razvoja (1.1, 2.5). U prilog tome govori činjenica da nepotpun razvoj jednog od jezika (engl. *incomplete language acquisition*) (uglavnom manjinskog) u ranom periodu detinjstva presudno utiče na njegov kasniji gubitak (2.4). Pirson (2007) procenjuje da približno četvrtina potencijalno bilingvalne dece ostaje jednojezična usled uticaja okruženja koje, iz nekog razloga, nije podsticajno za razvoj bilingvizma. Mada se prethodni podatak ograničava na SAD, to ne umanjuje njegov značaj, već nas poziva na preispitivanje jezičkih politika koje mogu delovati podsticajno (ili sasvim suprotno) u ovom važnom domenu dečjeg razvoja.

U nezaobilaznom preglednom radu, Pirson (2007) razmatra uticaj pet faktora na bilingvalno usvajanje jezika: jezički priliv, status jezika, dostupnost obrazovanja na svakom jeziku, porodične jezičke prakse i podršku zajednice. Na osnovu iscrpne analize dostupnih istraživanja, autorka zaključuje da na izbalansirano usvajanje oba jezika presudno utiče kvalitet jezičkog priliva, a da za ovim ključnu ulogu imaju status jezika (većinski/manjinski) i jezički stavovi.

Sve ukazuje na to da kada su roditelji, bake i deke dosledni i čine sve što je u njihovoj moći da svojoj deci omoguće učešće u aktivnostima na manjinskom jeziku, deca uzvraćaju tako što jezik nauče. Kada ova svest izostane, nevidljiva ruka većinskog jezika preuzima dizgine. (Pirson 2007: 409)

S tim u vezi je posebno važno skrenuti pažnju na istraživanja u oblasti jezičke politike i planiranja i, posebno, porodične jezičke politike kao srodne mlade discipline (v. Filipović i Jovanović 2025; Kurt-Kristijansen 2018; Švarc 2010), budući da uspeh u simultanom dvojezičnom/ višjejezičnom usvajanju jezika direktno zavisi od adekvatne podrške neposredne okoline.

2.3.2 Sekvencijalni bilingvizam

Sekvencijalni bilingvizam/ plurilingvizam odnosi se na svako usvajanje jezika koje počinje nakon stabilizacije jezičkih znanja na prvom jeziku ili jezicima. Kao što je prethodno rečeno, ovaj period se vezuje za treću-četvrtu godinu života, tj. uzrast u kome je sintaksički sistem prvog jezika u velikoj meri već formiran. Naravno da to ne znači kraj razvoja prvog jezika. Naprotiv, on se nastavlja uporedo s opštim kognitivnim, socio-emocionalnim, duhovnim razvojem pojedinca, a ključnu ulogu u tom procesu ima opismenjavanje tokom formalnog obrazovanja. Prekid razvoja prvog jezika tokom detinjstva (kao, na primer, u slučaju nekih mladih migranata) može dovesti i do zaboravljanja jezika (2.4). Međutim, sada pažnju usmeravamo na drugi jezik i to u domenu koji se odnosi na faktor uzrasta u razvoju sekvencijalnog bilingvizma, pa u tom smislu razlikujemo ranu i kasnu višejezičnost.

U literaturi se granica između ranog i kasnog sekvencijalnog bilingvizma različito određuje, u skladu sa teorijskim i strateškim uporištem autora koji, osim kognitivnih, u razmatranje nužno uzimaju i kontekstualne faktore proučavanog fenomena. U evropskoj istraživačkoj tradiciji, veoma ranim uzrastom smatra se period od treće do šeste godine, dok se rano usvajanje vezuje za uzrast od sedme do dvanaeste godine (Nikolov i Mihaljević Đigunović 2011: 96). Slično je i u našoj zemlji, budući da se period veoma ranog usvajanja vezuje za predškolski uzrast do šeste godine; rano usvajanje se, pak, odnosi na period tokom osnovnog školovanja, te se za njegov kraj okvirno uzima četrnaesta godina (v. Jovanović i Maričić 2024; Jovanović i saradnice 2019). U skladu sa tim, kasni bilingvizam predstavlja svako učenje ciljnog jezika koje počinje nakon ovog perioda. Međutim, pogrešno bi bilo zaključiti da se radi o jedinstvenoj kategoriji. Naprotiv, u skladu sa kognitivnim, emocionalnim, društvenim, obrazovnim i drugim iskustvenim faktorima, s razlogom možemo govoriti o specifičnostima usvajanja J2 u ranoj i kasnoj adolescenciji, tokom zrelog doba, u starosti... Najveći broj istraživanja u domenu teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvistike bavi se učenicima J2 u postpubertetskom uzrastu, usled čega su naša saznanja o ovim veoma različitim grupama do današnjih dana veoma neujednačena.

2.3.2.1 Sekvencijalni bilingvizam i uzrast

U odeljku 2.1 predstavljeni su ključni momenti u razvoju hipoteze kritičnog/senzitivnog perioda koja postulira da se kvalitet psihičkih procesa tokom i nakon određenog perioda odrastanja suštinski razlikuje. Iako se Leneberg primarno bavio fenomenom kritičnog perioda u vezi s razvojem prvog jezika,

izneo je određena zapažanja kojima opisuje vezu između uzrasta i usvajanja drugog jezika. Naime, smatra da se nakon kritičnog perioda menja mehanizam u usvajanju drugog jezika, te da više nije moguće „automatsko usvajanje” na osnovu izlaganja jezičkom prilikom, već je neophodno „svesno i naporno učenje” (Leneberg 1967: 176). Čak i ako ostavimo po strani činjenicu da se ideja o tome šta je „naporno” veoma razlikuje od osobe do osobe, jasno je da Leneberg ukazuje na važnu dihotomiju između implicitnog i eksplicitnog učenja.

Implicitno učenje se pre svega odnosi na nesvesne, automatizovane procese učenja koji se mahom dešavaju u naturalističkom kontekstu. Specifičnost implicitnog učenja je odsustvo svesnog nпора da se nešto nauči, što ide uz odsustvo svesti o samom procesu učenja i o rezultatu naučenog (Frenš 1998). Iako se pominje „nesvesni” karakter implicitnog učenja, istraživanja ukazuju da je i ovde ipak potrebna izvesna usmerenost pažnje na predmet učenja. Šmit (1993; 2001) pravi razliku između „nesvesnog” i „nenamernog” učenja o čemu govori njegova hipoteza primećivanja (engl. *noticing hypothesis*) i ističe da je čak i u slučaju implicitnog učenja neophodno usmeriti pažnju na sadržaj i primetiti njegove ključne elemente (3.1.3). Dakle, kad govorimo o implicitnim mehanizmima učenja, ne radi se o nesvesnom, već o nenamernom učenju. U nastavnoj praksi je ovo sjajno formulisano tehnikom preplavlivanja inputom (engl. *input flooding*) gde su učenici izloženi brojnim, raznovrsnim primerima ciljne forme čime se podstiče njeno usvajanje.

Eksplicitno učenje se, pak, odnosi na svesnu mentalnu aktivnost koja je usmerena na razumevanje i/ili zapamćivanje sadržaja iz različitih izvora, izvođenje zaključaka i pravila, objašnjavanje, tumačenje, rešavanje određenog problema, rekonstrukciju znanja i tako dalje (Ci i Olson 2005). Međutim, na visokom nivou kompetencije, čak i kad se radi o svesnoj aktivnosti, aktivacija određenih znanja više ne zahteva napor, već možemo govoriti o izvesnom stepenu automatizacije (v. Bars 1997: 179–182). Jasno je, dakle, da nije moguće povući oštru granicu između implicitnog i eksplicitnog učenja i da, zapravo, razvoj kompetencije podrazumeva fino tkanje različitih kognitivnih procesa.

Dvojstvo implicitnog i eksplicitnog učenja je u primenjenoj lingvistici popularisao Krešen postavivši hipotezu usvajanja i učenja (engl. *acquisition/learning hypothesis*). U svojoj analizi kognitivnih procesa kod odraslih učenika J2, Krešen (1982: 10) iznosi da je usvajanje jezika nesvestan proces, veoma sličan ili čak identičan usvajanju jezika kod dece. Radi se, dakle, o implicitnom mehanizmu za koji nije neophodan svestan napor. Učenje jezika, kao eksplicitan proces, podrazumeva svesnu pažnju koja dovodi do razvoja formalnog znanja o jeziku. Krešen (1982; 2003) u svojim radovima zastupa stanovište po kome ne postoji veza između implicitnog i eksplicitnog znanja koja nastaju kao rezultat usvajanja i učenja, te da eksplicitno znanje ima tek ograničenu korektivnu funkciju u vidu monitora ukoliko su zadovoljeni kriterijumi vremena i pažnje. Sada je, pak, dominantna pozicija da neka vrsta komunikacije između ova dva domena ipak postoji (engl. *interface position*) (v. npr. Elis 2004). Posebno je u tom smislu zanimljiv Ulmanov model deklarativnog i proceduralnog sistema (poznat kao DP model) (v. Ulman 2001).

Najveći broj istraživanja koja se bave kritičnim/senzitivnim periodom u usvajanju jezika odnose se na naturalistički kontekst i procese implicitnog učenja. Štaviše, eksplicitno učenje J2, koje se obično vezuje za formalno ili neformalno obrazovanje, gotovo da nije bilo predmet debate u okvirima ovih istraživanja do kraja prethodnog veka. Ironično je, međutim, što je ova prilično evidentna činjenica promakla nezapaženo u velikom broju radova koji se bave uzrastom (Munjos 2006). Stoga je za adekvatno razmatranje ove teme od suštinskog značaja na samom početku precizirati o kom tipu učenja se radi budući da su u pitanju dva veoma različita kognitivna mehanizma.

Dakle, hipoteza kritičnog perioda u usvajanju J2 implicira da u slučaju usvajanja u naturalističkom kontekstu postoji određen period nakon koga nije moguće dostići kompetenciju (poput) izvornog govornika. Paradi (2004: 54) podvlači da „kritični period utiče na *usvajanje jezika*” (kurziv u originalu) i, mada traje duže nego kritični period kod nekih drugih živih vrsta, to je očekivano budući da ljudi sporije sazrevaju. Ovo je i polazna Lenebergova pretpostavka s obzirom na to da, po njegovom uverenju, nakon određenog razvojnog perioda više nije moguće „automatsko usvajanje”. U prilog tome govore rezultati Džonson i Njuport (1989), možda najčešće citirane studije u ovoj oblasti. Svoje zaključke autorke izvode na osnovu analize testova gramatičke procene (TGP) (engl. *grammaticality judgement test*) kojima učesnici zaključuju o gramatičkoj prihvatljivosti ponuđenih odgovora. U njihovoj studiji je učestvovalo 46 ispitanika, izvornih govornika kineskog odnosno korejskog jezika, koji su imigrirali u SAD u uzrastu između treće i 39. godine, i živeli u SAD-u najmanje tri a najviše 26 godina. Rezultati su pokazali da kod ispitanika koji su počeli da usvajaju engleski jezik nakon sedme godine postoji obrnuta korelacija između uzrasta i broja tačnih odgovora, tj. što je usvajanje J2 kasnije počinjalo rezultati na testu su bivali slabiji. Veoma je zanimljivo pak da među učesnicima koji su počeli da uče engleski jezik nakon 17. godine nije bilo značajnih razlika, što bi moglo da navede na zaključak da se upravo u tom dobu zatvara kritični period za usvajanje J2. Džonson i Njuport (1989: 97) zaključuju da tokom odrastanja dolazi do postepenog slabljenja sposobnosti za usvajanje jezika i da se ovaj trend završava tokom adolescencije kada dolazi do njene stabilizacije.

Velike varijacije na individualnom planu kod pojedinaca koji su počeli da usvajaju jezik nakon puberteta morali bi se stoga objasniti faktorima koji nisu u direktnoj vezi s uzrastom. U tom cilju, DeKajzer (2000) proučava faktor jezičke sposobnosti (engl. *language aptitude*) kako bi objasnio razlike u postignućima odraslih pojedinaca. Na osnovu brižljivo postavljenog istraživanja, u kome se oslanja na rezultate iz testova gramatičke procene i testa kojim procenjuje sposobnost za korišćenje eksplicitnih mehanizama verbalnog učenja kod migranata s mađarskim kao J1, dolazi do sličnih rezultata: uzrast se pokazao

kao važan prediktor uspeha na testu gramatičke procene. Uz to, pojedinci koji su u kasnijem dobu počeli s usvajanjem J2 a ostvarili visoke rezultate imali su visoke vrednosti na testu verbalne sposobnosti, što sugerise da razvijenija verbalna sposobnost može donekle kompenzovati gubitak implicitnih mehanizama učenja. DeKajzer zaključuje da se kritični period odnosi samo na implicitne mehanizme usvajanja J2, te da „u periodu između 6–7 i 16–17 godine, svi gube mentalnu sposobnost koja je neophodna za implicitno zaključivanje o apstraktnim obrascima koji se nalaze u osnovi ljudskog jezika” (2000: 518). Nakon tog perioda, smatra DeKajzer, nije moguće dostići kompetenciju (poput) izvornog govornika.

Na prvi pogled DeKajzerov zaključak nudi prihvatljivo objašnjenje za razumevanje velike varijabilnosti kod starijih učenika J2: dok kod dece jezička sposobnost ne igra ključnu ulogu jer ona bez razlike usvajaju jezik ako imaju pristup kvalitetnom jezičkom prilivu, kod odraslih osoba je od presudne važnosti jer nadomešćuje gubitak pristupa implicitnim mehanizmima učenja. Ali kao u dobrom kriminalističkom romanu, zaplet se komplikuje budući da ni ovaj trag ne dovodi do pravog krivca. Jer, ovakav zaključak isključuje mogućnost usvajanja kod odraslih, a svako ko (je) uči(o) jezik u zreloj dobi (a tu mislimo na uzrast nakon 17-18 godina koji je u našoj zemlji zgodno ozvaničen punoletstvom) zna da se jezička znanja razvijaju i gledanjem filмова, serija, slušanjem muzike, čitanjem, gejmingom i svim drugim aktivnostima koje ne podrazumevaju „namerno učenje”. Dakle, i odrasli usvajaju, što je još Krešen (1976) istakao tvrdnjom da odrasle osobe ne gube sposobnost usvajanja koja je posebno podstaknuta u naturalističkim, autentičnim komunikativnim situacijama. Osim toga, istraživanja potvrđuju da između 5 i 10% pojedinaca čije usvajanje J2 počne u postpubertetskoj dobi dostižu kompetenciju (poput) izvornog govornika (v. Berdson 2004) što nameće potrebu za uvođenjem dodatnog objašnjenja za ovaj potencijalni uspeh čak i kasnih početnika. Jedno od rešenja je da se umesto o kritičnom zapravo govori o senzitivnom periodu. Iako senzitivni period takođe podrazumeva da su uslovi za usvajanje J2 povoljniji u određenom uzrastu zbog različitih neurokognitivnih procesa, ipak sugerise da se sposobnost implicitnog učenja ne gubi naglo nakon završetka određene razvojne faze, već da se postepeno smanjuje tokom dužeg vremenskog perioda. Međutim, čak ni ovo ne objašnjava kako se sposobnost za usvajanje kod nekih pojedinaca održava i u dubokoj zrelosti. Stoga Dernjei (2009b: 253–254) ističe da u sferi ovih istraživanja koncept kritičnog/ senzitivnog perioda treba zameniti proučavanjem veze između usvajanja jezika i različitih činilaca u vezi s uzrastim. Pri tom je i ovde ključno istaći da kad govorimo o godinama zapravo razmatramo različite biografske varijable (Berdson 2006: 11):

- Uzrast na početku usvajanja (engl. *age of (onset of) acquisition*, AoA) odnosno se na trenutak imerzije, tj. uzrast u kome ciljani jezik postaje jezik okruženja (kao u slučaju imigracije);

- Uzrast prilikom prve izloženosti (jeziku) (engl. *age of first exposure*, AoE), tj. uzrast u kome je osoba prvi put bila izložena ciljnom jeziku (bilo tokom školovanja, putovanja ili nekih drugih aktivnosti);

- Ukupna izloženost jeziku (engl. *length of exposure*, LoE) koja se odnosi na trajanje imerzije, tj. na broj godina provedenih u kontekstu većinskog jezika ili, pak, na period učenja.

Kako zaključuje Dernjei (2009b), svaka od ovih varijabli je u vezi s usvajanjem J2 i, u izvesnoj meri, s konačnim ishodom tog procesa.

2.3.2.2 *Uzrast, finalno postignuće i brzina usvajanja*

Mnogi radovi koji se bave uzrastom i učenjem J2 fokusiraju se na dva aspekta ovog procesa: finalno postignuće i brzinu usvajanja (v. Dernjei 2009b; Hajltenstam i Abrahamson 2003; Han 2004; Nikolov 2009; Singleton 2001). Ovaj trend postavili su još Krešen, Long i Skarsela (1979: 373) koji su ukazali na tri opšta principa:

1. Stariji učenici ostvaruju brži napredak, pogotovo u početnim fazama učenja morfologije i sintakse;

2. Starija deca usvajaju brže, opet, posebno u početnim fazama učenja morfologije i sintakse;

3. Mlađi učenici postižu viši nivo sveukupne jezičke kompetencije.

Drugim rečima, iako početak učenja na ranom uzrastu otvara mogućnost za potencijalno bolje finalno postignuće, u prvim fazama je razvoj jezičkog sistema kod dece sporiji u poređenju s odraslim početnicima. Ovo naglašava kompleksnost fenomena ranog učenja stranih jezika i podseća nas na činjenicu da se u savremenim istraživanjima ove problematike ključno pitanje udaljilo od prostog potvrđivanja, odnosno opovrgavanja čuvene teze „što ranije to bolje” (Nikolov i Đigunović 2011: 96). Stoga je neophodno pre svega opisati prirodu kognitivnih procesa i odrediti o kom kontekstu jezičkog razvoja je reč.

Razvoj J2 u prirodnom okruženju

Na osnovu metaanalize radova koji se bave usvajanjem J2, Hajltenstam i Abrahamson (2003: 566–571) zaključuju da su dosadašnja istraživanja stvorila uslove za formulaciju tri moguće hipoteze o vezi uzrasta i finalnog postignuća u usvajanju J2. Prema prvoj, (gotovo) nativna kompetencija na

J2 moguća je isključivo u slučaju ranog usvajanja. Druga hipoteza implicira da je (gotovo) nativna kompetencija na J2 moguća u slučaju ranog usvajanja, ali i kod određenih pojedinaca koji su jezik počeli da usvajaju nešto kasnije. Konačno, po trećoj hipotezi, (gotovo) nativna kompetencija na J2 nije moguća, ni u kom slučaju. Isključivost je retko ispravno rešenje, pa je tako i ovde sasvim verovatno odgovor u pomirljivoj drugoj hipotezi; međutim, nijedna nije održiva dok se ne dokaže.

Budući da jezička znanja nisu monolitna, zaključci o vezi uzrasta i finalnog postignuća izводе se iz istraživanja koja utvrđuju stepen razvoja fonetskih, morfosintaksičkih, leksičkih, pragmatičkih i drugih znanja. Osim toga, da bi se u istraživanju ovog fenomena isključili drugi ometajući faktori, potrebno je da učesnici istraživanja provedu značajan vremenski period u kontekstu imerzije (DeKajzer (2000) smatra da je neophodno da trajanje izloženosti ne bude kraće od 10 godina!).

Na osnovu analize bogatog korpusa istraživanja može se zaključiti da stariji početnici mahom ostvaruju slabije rezultate na različitim tipovima jezičkih testova (v. Berdsong 2004; Bongerts 2006; Long 1990). Rezultati ukazuju da je uzrast u visokoj negativnoj korelaciji s postignućem u domenu J2 fonologije, potom leksikona (i, posebno, upotrebe kolokacija), a na kraju i u domenu morfosintakse (v. Granena i Long 2012; Lešnjavska i Singleton 2024; Saito 2015). Dakle, efekat uzrasta se ispoljava kao blagi postepeni pad u ostvarenoj kompetenciji na J2 koji se beleži i kod pojedinaca koji usvajanje počinju u različitim trenucima nakon puberteta. Budući da kritični period implicira da nakon određenog uzrasta ne postoji mogućnost usvajanja J2, finalno postignuće u ostvarenoj kompetenciji na J2 moralo bi biti ujednačeno među svim učesnicima (po analogiji s usvajanjem J1), što kod drugog jezika evidentno nije slučaj. Stoga ovi rezultati još jednom upućuju na neodrživost hipoteze kritičnog perioda.

Međutim, čak i ako je usvajanje J2 moguće nakon puberteta, ostaje pitanje da li stariji početnici mogu da razviju kompetenciju (nalik) izvornim govornicima. Analiza dostupne literature sugerise da je kod manjeg broja pojedinaca to zaista slučaj.

Mojer (1999) je tako proučavala izgovor na nemačkom jeziku kod 24 izvorna govornika engleskog jezika koji su mu bili izloženi tek nakon navršene jedanaeste godine. Učesnici su realizovali četiri različita zadatka (čitanje izolovanih reči, čitanje rečenica, čitanje kratkog pasusa i slobodan odgovor na postavljeno pitanje), a izvorni govornici nemačkog su procenjivali kvalitet izgovora. Jedan od učesnika je u svim zadacima bio identifikovan kao izvorni govornik nemačkog, pa je ocenama na jednom zadatku čak nadmašio izvornog govornika

iz kontrolne grupe. Interesantno je što je taj učesnik počeo da uči nemački tek sa 22 godine, ali je imao snažnu želju da „zvuči kao Nemač” što većina drugih ispitanika nije pomenula u svojoj jezičkoj biografiji (Mojer 1999: 98). Mojer (2014) ističe da pojedinci uspevaju da razviju izgovor (poput) izvornih govornika u različitim aspektima kao što su tempo, ritam, pauza, tonalitet, intonacija itd, te razmatra niz faktora koji dovode do takvog uspeha. Zaključuje da uspešni učenici dele niz zajedničkih karakteristika i to metakognitivni pristup, snažnu identifikaciju sa ciljnim jezikom, želju da zvuče kao izvorni govornici, otvorenost i aktivnu upotrebu J2 u različitim domenima (Mojer 2014: 427). O značaju samoregulacije govori i Berdson (2007) čiji su najuspešniji učesnici prošli fonetski trening i pokazali visok stepen motivacije za učenje J2.

Marianova-Tod (2003) je u okviru istraživanja za doktorsku disertaciju analizirala postignuće odraslih govornika različitih J1 na nizu testova kako bi procenila njihovu fonetsku, leksičku, gramatičku i pragmatičku kompetenciju na engleskom kao J2. Iako su korisnici J2 kao grupa postigli slabije rezultate u odnosu na kontrolnu grupu izvornih govornika engleskog jezika, čak 40% odgovora iz J2 grupe okarakterisano je kao „nativno”. Štaviše, tri učesnika su na svim testovima pokazali kompetenciju izvornih govornika, zbog čega autorka zaključuje da različiti iskustveni faktori (kao što su motivacija i upotreba jezika) uspešno predviđaju finalno postignuće u usvajanju J2. Slične rezultate saopštavaju Kinsela i Singleton (2014) među čijih 20 učesnika troje ostvaruje kompetenciju (poput) izvornih govornika na različitim testovima izgovora, leksike i gramatike. Stoga se s pravom može zaključiti da je u usvajanju J2 finalno postignuće na nivou izvornih govornika moguće u različitim domenima jezičkih znanja čak i kada usvajanje J2 počne nakon puberteta, te da je takvo postignuće moguće i kad se radi o tipološki različitim jezicima (Bongerts 2005: 262). Ovakvi zaključci su u skladu sa savremenim istraživanjima koja potvrđuju da se plastičnost mozga ne gubi nakon adolescencije. Štaviše, neuroplastičnost – kao sposobnost promene u zapremini i gustini bele i sive moždane mase – i tokom zrelog doba odgovara na iskustvo, učenje, praksu ili oštećenje stvaranjem, jačanjem ili reorganizacijom neuronskih veza (v. DeLuka i saradnici 2019; Gačes 2014).

Razvoj J2 u kontekstu formalnog učenja

Istraživanja uzrasta u kontekstu formalnog učenja donose protivrečne rezultate koje pobornici različitih uverenja ponekad i selektivno koriste kako bi odbranili svoje stanovište. Potencijalni problem možemo prepoznati u okvirima istraživačke metodologije koja se u jednom periodu fokusirala na procenu brzine jezičkog razvoja u vezi s uzrastom i koja je, sasvim

moгуće, favorizovala starije učesnike (v. Hajltenstam i Abrahamson 2003: 546). Naime, u kontekstu formalnog obrazovanja, kognitivna i mentalna zrelost donose nemale prednosti. Period moždanog sazrevanja koji počinje oko sedme godine života podrazumeva razvoj analitičke, metakognitivne i metalingvističke sposobnosti i uslovljava drugačiji pristup jezičkim aktivnostima (Šuvaković 2017: 33). Dakle, čak i ako bi implicitni mehanizmi za usvajanje J2 bili slabiji, kognitivna i opšta zrelost pozitivno deluju na učenje jezika, te su odrasli pojedinci bolje opremljeni da uspešnije iskoriste prilike za učenje.

O tome govori Senos (2003) koja saopštava rezultate istraživačke grupe s Univerziteta u Baskiji. Zahvaljujući reformskim promenama uvedenim 1993. godine, bilo je moguće uporediti napredak 135 učenika koji su prošli kroz 600 sati nastave engleskog jezika, ali su s učenjem počeli u različitim uzrastima, tačnije sa četiri, osam i jedanaest godina. Rezultati su pokazali da su u aktivnostima usmene produkcije starija deca pokazala bolje postignuće na parametrima izgovora, vokabulara, gramatičke tačnosti, fluencnosti i sadržajnosti. Usmena i pisana recepcija, kao i pisana produkcija, testirane su samo kod učenika koji su počeli s učenjem od osme, odnosno jedanaeste godine, a rezultati su i ovde potvrdili neznatnu prednost starijih početnika, što autori pripisuju kognitivnoj zrelosti učenika. S druge strane, zanimljivo je da su stavovi i motivacija učenika pokazali suprotan trend: što su deca ranije počinjala s učenjem engleskog, njihov stepen motivacije je bio viši, a stavovi prema jeziku pozitivniji. Jedno moguće objašnjenje autorka pronalazi u inače lošijem stavu prema obrazovanju kod starijih učenika (što bi svakako vredelo dalje istražiti). Nešto konkretniji mogući uzrok vidi u kvalitetu nastavnih metoda i jezičkog priliva, koji su u slučaju mlađih učenika usmereni na interaktivne zadatke, pričanje priča i dramatizaciju, što izostaje u slučaju starijih učenika koji su i dalje upućeni na tradicionalnije oblike učenja. Slične rezultate saopštava Munjos (2003) koja poredi učenike engleskog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Barseloni. Na osnovu brižljivo osmišljene longitudinalne studije, autorka zaključuje da stariji početnici pokazuju bolje postignuće na intervjuu, dok u aktivnostima usmene recepcije nema značajnih razlika između dve grupe. Munjos (2003: 177) ističe da su ovi nalazi u skladu s prethodnim istraživanjima u kojima stariji početnici postižu bolje rezultate na kognitivno zahtevnijim zadacima.

Niz radova pokazuje da deca nisu u prednosti u odnosu na starije početnike u pogledu jezičkog razvoja ukoliko se radi o kontekstu formalnog učenja (v. Huang 2016; Singleton i Lešnjavska 2024). Tako su Feninger i Singleton (2017) opsežnom, longitudinalnom studijom istraživali uspeh u učenju engleskog kao

trećeg, odnosno četvrtog jezika u Švajcarskoj poredeći preko 200 srednjoškola. Njihova analiza je pokazala da su učenici koji su engleski počeli da uče na početku srednje škole prevazišli na svim testovima jezičke kompetencije one koji su učenje počeli tokom osnovne škole. Na slične rezultate ukazuje i Huang (2016) koja, na osnovu svoje sinteze istraživanja u periodu od 1964. do 2014. godine, zaključuje da ne postoje čvrsti dokazi o kratkoročnoj ili dugoročnoj prednosti ukoliko se učenje J2 otpočne na ranom uzrastu. Jedino umereno preimućstvo ranih početnika na koje dostupni podaci upućuju tiče se usmene komunikacije i to prvenstveno u domenu percepcije govora, u usmenom razumevanju i u izgovoru.

Ovakvi rezultati problematizuju globalnu tendenciju u okvirima jezičke obrazovne politike i planiranja po kojoj se rano učenje J2 sagledava isključivo kao pozitivan fenomen. Da bi se utvrdila veza uzrasta i učenja J2 neophodno je uzeti u obzir kontekst u kome se jezik uči, ukupan broj sati učenja, kao i druge važne faktore poput kvaliteta jezičkog priliva, motivacije za učenje jezika, nastavnog pristupa, metode, nastavnih materijala... Najveći izazov je, evidentno, izolovati implicitne od eksplicitnih mehanizama učenja, jer u autentičnim obrazovnim situacijama, posebno ukoliko je nastava osmišljena i realizovana u skladu sa savremenim glotodidaktičkim principima, insistira se na stvaranju situacija za istovremeno usvajanje i učenje jezika. Stoga je nemali zadatak naučnika zainteresovanih za ovu temu da pažljivo osmisle istraživački dizajn koji će omogućiti razdvajanje ova dva različita kognitivna procesa.

S praktične strane smo, bar donekle, oslobođeni potrebe za ovom preciznom diferencijacijom. Međutim, obavezni smo da stvorimo obrazovne uslove u kojima je moguće maksimalno iskoristiti prednosti koju svaka grupa učenika sa sobom donosi. Opšta enciklopedijska znanja i životno iskustvo, opšta pismenost, ali i razvijenija kompetencija učenja svakako idu na ruku starijim pojedincima. Stoga, u kontekstu sadašnjih naučnih saznanja, u radu s odraslima nema mnogo smisla insistirati na nastavnim metodima koji isključuju eksplicitne mehanizme učenja (kao što je to, na primer, u slučaju direktnog metoda i njegovih derivata). S druge strane, programi za učenje jezika namenjeni deci ranog uzrasta morali bi iskoristiti prednosti tog razvojnog doba i biti primarno usmereni na implicitne mehanizme učenja (Nikolov i Mihaljević Đigunović 2006). Mala deca nisu u mogućnosti da razumeju apstraktne koncepte meta-lingvističkog žargona, pa je nepedagoški na ranom uzrastu uvoditi eksplicitna objašnjenja gramatičkih sadržaja. Prikladan pristup u ovom slučaju stoga podržuje obilje kvalitetnog, razumljivog inputa kojim se podstiče spontano usvajanje J2 i ludičke, kreativne aktivnosti koje podržavaju integralni razvoj deteta (v. npr. Jovanović i saradnice 2022).

2.3.3 Neke prednosti višejezičnosti

Dugo se verovalo da bilingvizam u ranom detinjstvu negativno utiče na opšti razvoj deteta, jezički i svaki drugi. Molika (2023) tako govori o zabludi, nastaloj 30-ih i 40-ih godina prošlog veka, prema kojoj učenje više jezika u ranom uzrastu ometa jezički razvoj. Polazilo se od pretpostavke da mozak ima ograničene kapacitete i da istovremeno učenje više jezika onemogućava pun kognitivni razvoj deteta, a posebno ometa usvajanje prvog jezika.¹⁶

Istraživanja tokom poslednjih decenija nedvosmisleno potvrđuju da višejezičnost nema negativan efekat na razvoj deteta već da, sasvim suprotno, pozitivno utiče na dečji kognitivni razvoj i veću mentalnu fleksibilnost (v. Bjalistok 2001, 2005; Paradi, Dženesi i Krego 2011). Tutnjević i Savić (2019: 161–162) ističu da bilingvali ranije razvijaju teoriju uma i imaju efikasnije egzekutivne funkcije zbog čestog prebacivanja s jezika na jezik. Sem toga, bilingvizam utiče i na sposobnost da se misli o jeziku, te ranije razvijaju metalingvističku svest – jer se veoma rano suočavaju s arbitrarnošću jezika i činjenicom da se različite stvari mogu nazivati istim imenima. Teorijska istraživanja i empirijska iskustva velikog broja obrazovnih institucija širom sveta potvrđuju da rano učenje stranih jezika unapređuje opšti kognitivni razvoj dece (Kakavali, u Djuk TIP 2007). Lendri (1973, 1974) je tako sproveo dve studije da bi uporedio sposobnost divergentnog mišljenja kod dece koja u okviru formalnog obrazovanja uče strani jezik, odnosno one koja nisu izložena stranom jeziku, te iznosi rezultate u prilog teze da prva grupa ostvaruje veću sposobnost kreativnog rešavanja zadataka. Bemford i Misokava (1991) dalje potvrđuju ove rezultate i zastupaju stanovište da učenje stranih jezika na ranom uzrastu podstiče razvoj kreativnosti. Osim toga, u nekim istraživanjima se argumentuje da deca koja uče strane jezike nadmašuju svoje vršnjake ne samo na verbalnim (Lang 1990) nego i na matematičkim testovima (Saunders 1998). Slično tome, na osnovu studije koja je uključila veliki broj učenika osnovnih škola u Luizijani, Tejlor i Lafajet (2010) potvrđuju da deca s iskustvom u učenju stranog jezika imaju bolje rezultate u odnosu na onu koja strane jezike ne uče i to na svim realizovanim testovima (na testu maternjeg jezika, matematike, prirodnih i društvenih nauka). Istraživanja takođe potvrđuju efikasniju radnu memoriju kod poliglopta u segmentu koji se odnosi na obradu i pamćenje zvučnih podataka (Papanjo i Valar 1992), kao i na kontrolu pažnje (Bjedronj i Ščepanjak 2012).

¹⁶ Zbog ovog pogrešnog ubedenja je u našem školskom sistemu 2004. godine doneta odluka da se obustavi izučavanje stranog jezika od prvog razreda osnovne škole. Srećom je ostavkom tadašnje ministarke obrazovanja ubrzo došlo i do opoziva ove mere, te je prvi strani jezik vraćen u prvi razred osnovne škole od naredne školske godine (Filipović i saradnice 2007: 234). Međutim, jednoj generaciji dece je, zbog nekompetentnog i nesistematičnog sprovođenja jezičke obrazovne politike, uskraćena mogućnost korišćenja prednosti ranog uzrasta u usvajanju stranog jezika.

Uz kognitivne prednosti koje donosi bilingvizam, ništa manje značajna je činjenica da se učenjem stranih jezika deci otkriva nepoznati svet čime se direktno podstiče njihova radoznalost i spremnost za učenje. Pod uslovom da su deca izložena odgovarajućem pedagoškom pristupu, proučavanjem kultura koje ne čine njihovu svakodnevicu razvija se tolerancija i otvorenost, spremnost za pozitivan i samouveren razvojni put. Tako se obrazuju pojedinci koji su otvoreni prema drugačijim kulturama i tradicijama, spremni da tokom čitavog života otvoreno i slobodno stupaju u kontakte sa govornicima drugih jezika (Filipović i sardnice 2007; Jovanović 2016; Molika 2023).¹⁷

Iako novijeg datuma, istraživanja višejezičnosti kod odraslih učenika takođe ukazuju na značajne kognitivne prednosti. O ovome govore i rezultati studije kojom su Huang i saradnici (2022) istraživali vezu jezičke sposobnosti i radne memorije sa učenjem jednog, odnosno dva strana jezika. U oba slučaja se potvrdilo da su nakon godinu dana ispitanici, univerzitetski studenti, pokazali bolje rezultate na testovima jezičke sposobnosti i radne memorije, a posebno je u učenju dva strana jezika ovaj napredak bio naglašen na merama radne memorije. Devael i Vei (2013, 2014a, 2014b) pokazuju da višejezične osobe pokazuju više vrednosti na testu tolerancije na ambigvitet u odnosu na monolingvale i bilingvale, kao i da postoji značajna pozitivna korelacija između višejezičnosti i kognitivne empatije (Devael i Vei 2012).

Istraživanja beleže da bilingvizam donosi određene prednosti i za stariju populaciju. Naime, kognitivno starenje (engl. *cognitive aging*) se usporava stvaranjem tzv. kognitivne rezerve (engl. *cognitive reserve*) koja je u korelaciji s obrazovanjem, muzičkim sposobnostima, fizičkim aktivnostima, inteligencijom, bliskim društvenim vezama i drugim faktorima (Štefener i Štern 2012, prema Nikels i saradnici 2019: 36). Na osnovu analize dostupnih istraživanja, Bjalistok i saradnici (2012) ističu da aktivna upotreba više jezika, budući da zahteva složenije mentalne operacije, doprinosi stvaranju kognitivne rezerve, što doprinosi odlaganju simptoma demencije i do pet godina (v. Bjalistok i saradnici 2007). Iako rezultati različitih istraživanja ne potvrđuju jednoglasno ove zaključke, nema sumnje da je poželjno podsticati učenje stranih jezika među starijom populacijom jer učenje i korišćenje više jezika podstiču zdravu mentalnu aktivnost (v. Nikels i saradnici 2019: 37). Imajući u vidu izgleda na značajno produženje životne dobi na globalnom nivou, ova oblast istraživanja će nesumnjivo biti od velikog značaja u dolazećim godinama.

17 Prethodna dva pasusa su preuzeta i prilagođena iz Jovanović i saradnice (2019), uz saglasnost koautorki Katarine Zavišin i Ljiljane Đurić.

2.4 Zaboravljanje jezika

Razumevanje jezičkog razvoja u vezi s uzrastom ne može biti potpuno ukoliko makar na kratko ne usmerimo pažnju na njegovo naličje, tj. na zaboravljanje jezika. Na samom početku je, opet, neophodno razgraničiti terminologiju. Naime, termin gubitak jezika (engl. *language loss*), koji često srećemo u literaturi, odnosi se podjednako na društveni i na individualni fenomen. Jezička zamena (engl. *language shift*) ili, u krajnjim slučajevima, jezička smrt (engl. *language death*), termini su kojima se u sociolingvistici označava transgeneracijski fenomen gubljenja jezika. U proučavanju psiholingvističke pojave, pak, koristimo termin zaboravljanje jezika (engl. *language attrition*) da imenujemo slabljenje ili gubitak jezičkih znanja kod pojedinca usled faktora koji nisu izazvani patološkim promenama (Hansen 2001; de Bot i Štrauf 2009; Park 2018).¹⁸ Zabuna oko pomenutih termina do nedavno nije bila retkost, što je sasvim razumljivo budući da je do osamdesetih godina 20. veka gubitak jezika bio primarno u fokusu sociolingvističkih istraživanja. Međutim, konferencija pod nazivom *Gubitak jezičkih veština* održana 1980. godine na Univerzitetu u Pensilvaniji, sa koje su odabrani radovi potom objavljeni u istoimenom zborniku (Lambert i Frid (ur.) 1982), označava afirmaciju istraživanja jezičkog zaboravljanja kao zasebne oblasti u okviru teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvistike (Park 2018: 2).

Zaboravljanje jezika se, dakle, odnosi na nepatološko slabljenje znanja i umenja u različitim domenima jezičke upotrebe. Nastaje kao posledica neadekvatnog pamćenja, na jednom od tri nivoa: kodiranju, pohranjivanju ili prisećanju (Eke 2004: 323). Kodiranje (engl. *encoding*) se odnosi na percepciju i usvajanje nove informacije, pohranjivanje (engl. *storage*) podrazumeva integraciju i trajno čuvanje informacije, dok se prisećanjem (engl. *retrieval*) aktivira prethodno pohranjena informacija. Eke (2004: 323) napominje da se u studijama jezičkog zaboravljanja polazi od pretpostavke da samo ono što je jednom naučeno može biti zaboravljeno, usled čega se u ovim istraživanjima pažnja obično usmerava na pohranjivanje i prisećanje. Međutim, u određenim slučajevima do zaboravljanja sasvim izvesno dolazi usled nepotpunog usvajanja koje je u vezi s procesima kodiranja, pa tako ni ovaj aspekt ne može biti izuzet iz istraživanja.

Četiri su moguća konteksta u kojima dolazi do zaboravljanja jezika, zavisno od toga da li se zaboravlja prvi ili drugi jezik i koji je dominantni jezik okru-

¹⁸ Kao još jedan termin srodnog značenja, jezička regresija (engl. *language regression*) označava slabljenje jezičke sposobnosti kod dece koja su prethodno ostvarivala normalan razvoj, a povezuje se s autizmom i drugim promenama (Hajltenstam i Viberg 1994, prema Šmit i Mehočeva 2012: 102).

ženja. U skladu sa tim, može doći do zaboravljanja prvog jezika u J1 kontekstu ili u J2 kontekstu ili se pak zaboravlja drugi jezik u J1, odnosno J2 okruženju (de Bot i Veltens 1995; Hansen 2001). Prvi slučaj, koji se odnosi na slabljenje kompetencije na prvom jeziku u okruženju u kome je to većinski jezik, obično se dovodi u vezu s prirodnim procesom starenja. (Takođe može nastati kao posledica određenih patoloških stanja, kao što su afazija ili agnozija, ali u tom slučaju izlazimo iz užeg polja teorije usvajanja J2.)

Zaboravljanje prvog jezika u kontekstu drugog, većinskog jezika prilično je česta pojava, posebno među pojedincima koji su napustili zemlju porekla u ranoj mladosti ili kod korisnika naslednog jezika. Iako se u naučnim, stručnim, pa i laičkim krugovima često podvlači da rani uzrast podrazumeva višestruke prednosti za razvoj jezičkih znanja, rana emigracija predstavlja veliki izazov za puni razvoj znanja na prvom jeziku. Posebno u situaciji suptraktivnog bilingvizma, u kome jedan, po pravilu većinski jezik uživa privilegovan status, neretko dolazi do potiskivanja prvog jezika, usled niza faktora među kojima su posebno značajne okolnosti odrastanja i školovanja (Vučina Simović i Jovanović 2015).

U polju bilingvalnih istraživanja, zaboravljanje se posebno često dovodi u vezu sa dominacijom određenog jezika, te se smatra da je jedan od osnovnih uzroka gubljenja J1 zamena dominantnosti (engl. *dominance shift*) (Berdson 2014b; Kepke i Genevska-Hanke 2018). Naime, izloženost J1 opada tokom godina, a posebno od početka školovanja na većinskom jeziku, te on tokom adolescencije sve više gubi korak za većinskim jezikom (Montral 2012). Uzrok za zaboravljanje J1 stoga Montral (2008) pronalazi u nepotpunom usvajanju prvog jezika, čiji gramatički i leksički sistem nisu ostvarili neophodan nivo razvoja i stabilizacije. S druge strane, Park (2018: 6) smatra da nepotpuno usvajanje i zaboravljanje predstavljaju različite fenomene koji zahtevaju različiti istraživački pristup. Uistinu, nameće se pitanje da li možemo govoriti o zaboravljanju znanja koja nisu (u potpunosti) usvojena. Ipak, nema dileme da se radi o srodnim i dalje nedovoljno razgraničenim fenomenima, koji su u tesnoj vezi s razvojem i slabljenjem kompetencije na prvom jeziku.

Zaboravljanje drugog jezika u J1 okruženju, tj. u kontekstu u kome to nije većinski jezik, takođe je česta pojava, u sve većem fokusu istraživača. Primere prepoznavamo u neposrednom okruženju, u slučaju pojedinaca koji zaboravljaju jezik koji su učili u školi ili kod onih osoba koje se, nakon nešto dužeg boravka u kontekstu J2, bilo radi školovanja, rada ili iz drugih razloga, vraćaju u okruženje svog maternjeg jezika. Nemali je osećaj frustracije kada, uprkos visokom stepenu kompetencije koji je osoba ostvarila na svom J2, primeti da joj nedostaju reči i da ne može da se priseti čak i nekih sasvim običnih izraza koje su činile repertoar svakodnevne komunikacije.

Zanimljivo je da istraživanja ukazuju na značajan raskorak između ličnog utiska o zaboravljanju i onoga što je zaista zaboravljeno. Veltens (1989) tako iznosi podatke iz istraživanja u kome su učestvovali izvorni govornici holandskog koji su koristili francuski kao J2, uvereni da je njihovo znanje J2 nakon četiri godine nekorišćenja drastično oslabilo. Rezultati sa receptivnih testova fonologije, gramatike, leksike i integralnih komunikativnih aktivnosti pokazali su da je zaista došlo do određenog pada u kompetenciji, ali nikako u meri u kojoj su to učesnici studije procenjivali. Na lični doživljaj o zaboravljanju posebno snažno utiče smanjena fluentnost u usmenoj komunikaciji, kao što je na primer spontani razgovor koji zahteva veliku brzinu u aktivaciji reči. Naime, nakon dužeg perioda neaktivnosti, otežana je dostupnost leksičkih jedinica, te je potrebno više vremena za prisećanje reči, što osoba, naravno, tumači kao zaboravljanje. Kada se, pak, raspolaže s dovoljno vremena, na primer u zadacima recepcije ili pisane produkcije, prisećanje je značajno uspješnije (de Bot i Veltens 1995: 157). Ovi rezultati daju osnov za formulaciju hipoteze uspavanja jezika (engl. *dormant language hypothesis*), koja se u velikoj meri oslanja na iskustva kognitivne psihologije i pojam „uštede” u ponovnom učenju (Park 2018: 4). Naime, pretpostavlja se da ne dolazi do gubitka znanja, već da ono postaje nedostupno zbog različitih faktora, te ga je uz odgovarajući podstrek moguće ponovo aktivirati. U prilog tome ide činjenica da „ponovno učenje” ciljnog jezika zahteva manje vremena i energije nego što je to bio slučaj prvi put, kao što potvrđuju studije ponovnog učenja vokabulara (Hansen 2011).

Poslednje decenije sve češće se insistira na distinkciji dva tipa zaboravljanja J2 u okruženju gde to nije većinski jezik. Kako ističu Šmit i Mehočeva (2012), tradicionalno se u istraživanju nisu razgraničavali fenomeni zaboravljanja drugog odnosno stranog jezika, što nije u skladu sa suštinskim odlikama ova dva procesa. Naime, zaboravljanje drugog jezika prvenstveno se odnosi na gubljenje jezika koji je usvajan u naturalističkom kontekstu, te su mehanizmi učenja pretežno implicitne prirode. S druge strane, strani jezik se mahom dovodi u vezu s formalnim ili neformalnim obrazovnim kontekstom u kome prevagu obično imaju eksplicitni procesi učenja. Samim tim, suštinske razlike koje definišu prirodu usvajanja odnosno učenja ciljnog jezika važe i u slučaju zaboravljanja, zbog čega se zaboravljanje stranog jezika (engl. *foreign language attrition*) s razlogom sve češće izdvaja kao zasebno polje istraživanja.

Zaboravljanje drugog jezika u J2 okruženju odnosi se na gubitak drugog jezika u okruženju u kome je to većinski jezik. Ova značajno slabije istražena pojava odnosi se na zaboravljanje J2 kod migrantske populacije, bilo zbog starenja ili nekih drugih razloga. Zapravo, istraživanja ukazuju da kod starijih bilingvalnih imigranata dolazi do jezičke reverzije (engl. *language reversion*), tj. do slabljenja komunikativne kompetencije na većinskom jeziku i vraćanja

dominacije prvog jezika (de Bot i Klajn 1989). Savremena istraživanja još nisu utvrdila sistematičnost ovog procesa, te je ova pojava i dalje velika nepoznanica u okvirima bilingvalnih i drugih studija (Nikels i saradnici 2019: 38).

2.4.1 Uzrast i uzroci zaboravljanja

Istraživanja u oblasti zaboravljanja jezika dobila su posebno snažan impuls u proteklih nekoliko decenija ne samo zbog važnosti koju ova pojava ima sama po sebi, već i zbog toga što saznanja u ovom domenu unapređuju naše razumevanje procesa u vezi s usvajanjem jezika (Montral 2020; Šmit i Kepke 2017). Predmet analize su različiti lingvistički aspekti ovog fenomena, pa se u skladu s tim nastoji utvrditi koja su to jezička znanja podložnija zaboravljanju, kakav je međuodnos jezika koje pojedinac koristi i u kojoj meri jezička tipologija utiče na zaboravljanje. S druge strane, među ekstralingvističkim faktorima posebno se ističu značaj uzrasta, stepen ostvarene kompetencije pre nego što je došlo do zaboravljanja, opšta i jezička pismenost, prethodno obrazovanje, motivacija, stavovi i drugi. S obzirom na fokus ovog poglavlja, u nastavku ćemo nakratko usmeriti pažnju na povezanost uzrasta sa zaboravljanjem jezika vodeći računa da napravimo jasnu distinkciju između različitih varijabli kao što su početak i prestanak učenja ciljnog jezika, trajanje imerzije i period neaktivnosti.

Dostupna istraživanja sa decom prepubertetske dobi ukazuju da postoji veza između uzrasta i procesa zaboravljanja. Naime, ukoliko dođe do prekida kontinuiranog kontakta s ciljnim jezikom, bilo da je u pitanju prvi ili drugi, zapaža se slabljenje u različitim domenima jezičkog znanja. Nizom studija je potvrđeno da dolazi do slabljenja gramatičke kompetencije i to mahom u vezi s flektivnom morfologijom (Montral 2002; Polinski 1997), ali i u vezi s opštom komunikativnom kompetencijom. O težini ovih promena govori Flores (2015) koja je pratila zaboravljanje nemačkog jezika kod dvojezičnog dečaka koji je odrastao u okolnostima simultanog bilingvizma usvajajući portugalski i nemački jezik. Nakon devet godina boravka u Nemačkoj, sa porodicom se vratio u Portugal kada prestaje njegov kontakt s nemačkim. Autorka je počela da prati dečakovu kompetenciju na nemačkom jeziku tri nedelje nakon povratka, tokom perioda od 18 meseci, da bi utvrdila da se prve promene zapažaju nakon pet meseci, a da se već nakon godinu i po dana neaktivnosti na J2 zaboravljanje ispoljava oklevanjem u usmenoj komunikaciji i nemogućnošću sastavljanja kompletnih iskaza. Slična je Kubergova (1992) longitudinalna studija kojom ovaj autor prati jezičko ponašanje dve devojčice koje su se sa porodicama vratile u Tursku nakon sedam, odnosno devet godina boravka u Nemačkoj. Prvi znaci zaboravljanja su se ispoljili nakon šest meseci nekorišćenja nemačkog i to kao manjak fluentnosti, oklevanje

i mešanje kodova na leksičkom nivou. Međutim, u završnoj fazi istraživanja tokom druge godine po povratku, zaboravljanje je zahvatilo i flektivni sistem, a mešanje kodova postalo je dominantna komunikativna strategija. Veoma zanimljiv doprinos ovog istraživanja u vezi je s trećim ispitanikom, jedanaestogodišnjim dečakom s turskim kao J1, koji je počeo da uči nemački na početku pomenute studije. Autor iznosi rezultate koji pokazuju da određeni aspekti jezičkog razvoja na J2 deluju kao odraz u ogledalu jezičkog zaboravljanja, te zaključuje da „postoji snažan 'obrnuti' trend između usvajanja J2 i zaboravljanja J2 [evidentan] u fenomenima kao što su (leksičko) pojednostavljivanje, hipergeneralizacija i hiperregularizacija” (Kuberg 1992: 151). Ovi podaci donekle idu u prilog hipotezi regresije (engl. *regression hypothesis*) po kojoj se jezik zaboravlja obrnutim redosledom od onoga kako je usvojen, što implicira da prvo zaboravljamo one jezičke elemente koje smo poslednje usvojili (Hansen 2001; Koen 2006).

Za razliku od dece, starije osobe su manje podložne zaboravljanju, posebno ukoliko su prethodno ostvarile visok nivo komunikativne kompetencije (Flores 2010: 533). O tome svedoči istraživanje koje je Hansen (1980, prema Park 2018: 6) realizovala u okviru svoje doktorske disertacije. Autorka prati zaboravljanje hindu kao J2 kod tri ispitanika – dvoje dece i njihove majke – i ukazuje da, nakon dužeg vremena neaktivnosti, deca gotovo da nisu bila u mogućnosti da koriste J2. Nasuprot njima, majka, čija je kompetencija na hindu jeziku bila osetno slabija u odnosu na decu pre povratka u J1 kontekst, nije pokazala značajnije znake zaboravljanja. Parker (2018: 6) dodaje da solidan korpus istraživanja potvrđuje da odrasle osobe, koje su dostigle relativno visoku kompetenciju na J2, uspevaju da održe visok stepen znanja, posebno u pogledu receptivnih aktivnosti, što nas podseća na hipotezu uspavanog jezika.

S obzirom na doslednost rezultata koji potvrđuju da zaboravljanje jezika u ranom uzrastu predstavlja „brzu i duboku eroziju jezičkog sistema”, nameće se pitanje da li i u slučaju zaboravljanja možemo govoriti o nekakvom senzitivnom periodu (Bilunt 2009: 688; v. takođe Šmit i Kepke 2013). Na osnovu iscrpne analize dostupnih empirijskih istraživanja, Bilunt (2009: 696) iznosi da se oko 12. godine dešavaju određene kognitivne promene koje utiču na smanjenu podložnost zaboravljanju. Suprotno uticaju uzrasta u usvajanju jezika, nakon 12. godine prethodno naučeno pokazuje veću izdržljivost, te Kepke i Šmit zaključuju: „što je detetu lakše da nauči J2, to je verovatnije da će zaboraviti J1” (2004: 20). Međutim, koji su psiholingvistički uzroci zaboravljanja i koji faktori presudno deluju na ovaj proces i dalje su otvorena pitanja čije će rasvetljavanje, po svemu sudeći, ključno uticati i na naše razumevanje povezanosti uzrasta i usvajanja jezika.

2.5 Plurilingvalna kompetencija

Istraživanja u oblasti usvajanja i učenja drugog jezika tradicionalno su polazila od pretpostavke da se na već oformljen monolingvalni sistem dodaje znanje drugog jezika, s ciljem da se i na njemu dostigne monolingvalno postignuće, tj. kompetencija izvornog govornika (Ortega 2007: 246). Međutim, višejezičnost podrazumeva integraciju različitih sistema koji se nalaze u uzajamnoj interakciji. Ovo vešto formuliše Grožan (1989) kad kaže da bilingvali ne predstavljaju zbir dva monolingvala, jer u pitanju nije prosti zbir znanja iz prvog i drugog jezika. Isto tako, ne radi se „ni o jednom i po monolingvalu”, jer se i prvi jezik menja pod uticajem svih drugih jezika kojima se osoba služi (Šmit i Kepke 2011, 2017), usled čega dolazi do kvalitativne razlike u prirodi jezičke kompetencije. Monolingvalna i plurilingvalna kompetencija su različite.

Ovo stanovište je u velikoj meri saglasno sa Kukovim (2016) pojmom multikompetencije (engl. *multicompetence*) kojim ovaj autor označava znanje više jezika u istom umu, kao i sa Kaminšom (1981) hipotezom jezičke međuzavisnosti. Hipoteza jezičke međuzavisnosti (engl. *linguistic interdependence hypothesis*) uspešno ilustruje uzajamnu vezu znanja iz različitih jezika. Naime, iskustvo sa bilo kojim jezikom ima potencijal da pozitivno utiče na razvoj kompetencije koja je u osnovi svih jezika kojima se pojedinac služi. Kamins (1981) koristi metaforu dvostrukog ledenog brega (Figura 2.2) da prikaže kako zajednička jezička znanja počivaju u osnovi očigledno različitih jezičkih manifestacija. Tako je, na primer, za ostvarenje svakog komunikativnog čina potrebno poznavanje odgovarajućih jezičkih struktura (fonema, grafema, leksema, gramatičkih kategorija i oblika...), koje se razlikuju od jezika do jezika u manjoj ili većoj meri. Međutim, u osnovi upotrebe svakog jezika nalaze se određena znanja i umenja koja su u izvesnoj meri mogu preneti iz jednog u drugi jezik, kao što su različite strategije jezičke recepcije (npr. naslućivanje, zaključivanje iz konteksta itd.), produkcije (planiranje iskaza, organizacija diskursa itd.) i interakcije (preuzimanje reči, davanje reči...), ili pak kompenzacione strategije (kao što su parafraziranje, pojašnjavanje, traženje pomoći i sl.). Prema Kaminsu (1979, 1981, 1991), upravo su ova znanja u osnovi višejezične akademske kompetencije. Stoga se u savremenim istraživanjima jezička znanja višejezičnih pojedinaca ne posmatraju u izolaciji, već uvek u međusobnom odnosu i interakciji. I kao što prvi jezik utiče na drugi, treći i svaki sledeći jezik, isto se dešava i u suprotnom smeru. Bilingvizam/ plurilingvizam dakle predstavlja promenjivu kompetenciju koja objedinjuje i integriše (neu-

jednačena) znanja iz različitih jezika u jedinstven, kompleksan i dinamičan sistem (Savet Evrope 2018: 28).

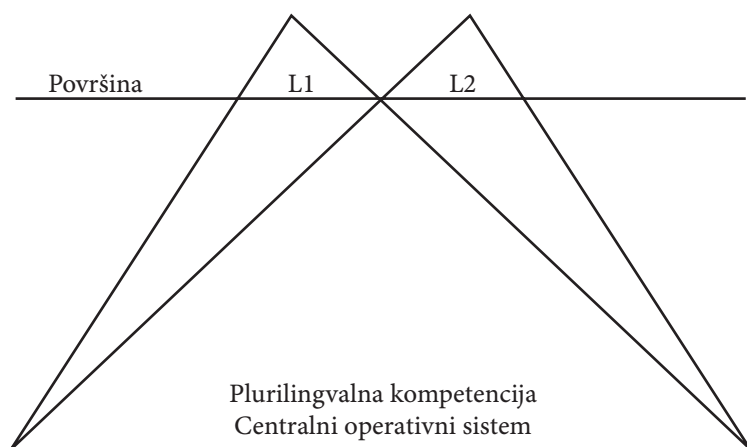


Figura 2.2. Metafora dvostrukog ledenog brega (prilagođeno prema Kamins 1981: 24)

Većina savremenih istraživača ne vidi ništa sporno u prethodnim tvrđenjima, pa je opet veliki izazov sagledati fenomene o kojima smo do sada pričali iz ove relativno nove perspektive. U kom trenutku možemo govoriti o bilingvalnoj/ plurilingvalnoj kompetenciji? Da li svako, pa i minimalno znanje više jezika znači da je osoba višejezična? Ako uz svoj prvi jezik koristimo i neki strani, recimo španski, pa zahvaljujući sličnosti jezika možemo da čitamo jednostavnije tekstove i na italijanskom, da li bi to značilo da smo trojezični? Ili je, pak, osoba višejezična kad ostvari kompetenciju (poput) izvornog govornika na svim jezicima kojima se služi? I da li uopšte ima smisla govoriti o kompetenciji (poput) izvornog govornika kod plurilingvala ako je njihova kompetencija suštinski drugačija od kompetencije monolingvalnog govornika? Sve ovo problematizuje niz postulata i ključnih pojmova koje smo do skora uzimali zdravo za gotovo. Nema sumnje da se nalazimo u vrlo dinamičnom razvojnom dobu naše discipline, u svojevrsnom kritičnom periodu: u pitanju je mlada disciplina čija saznanja nisu sasvim stabilizovana. Ako dodemo do pogrešnih zaključaka, da li to znači da ih je naknadno nemoguće ispraviti ili i ovde možemo govoriti o nekom senzitivnom periodu? A možda je ona u stalnom kretanju, kao i jezičko znanje, pod konstantnim uticajem spleta različitih individualnih, društvenih, kulturnih, ideoloških, kontekstualnih faktora.

Iako je među svim individualnim faktorima uzrast najjednostavnije izmeriti, jer dovoljno je pitati osobu za datum rođenja, prethodno izlaganje

navodi na zaključak da je ovo jedan od najsloženijih fenomena u domenu usvajanja i zaboravljanja J2 (v. Lajtbaun i Spada 2013: 92). Izvesno je jedino da se samim uzrastom ne mogu objasniti velike individualne varijacije koje uočavamo među korisnicima drugog jezika, te da model koji će objasniti povezanost uzrasta s učenjem i zaboravljanjem J2 mora da uzme u obzir uticaj različitih faktora (v. Dernjei 2009b; Džonson i Njuport 1989; Harli i Vang 1997 i dr.). Zanimljivo rešenje nudi teorija kompleksnih dinamičkih sistema (DST) u kojoj se polazi od premise da u kompleksnim sistemima ništa nije trajno i apsolutno, već je uz dovoljno snažan podsticaj moguće pokrenuti čak i okoštale strukture (Larsen-Friman 2011).

Sistem (...) je više od skupa varijabli ili pojava koje smo izdvojili iz okruženja. To je sistem pre svega zato što su varijable u međusobnoj interakciji. Drugim rečima, svaka varijabla deluje na sve druge koje čine sistem, pa samim tim deluje i na sebe. Ovo svojstvo, koje možemo nazvati *potpunom povezanošću*, predstavlja suštinsku osobinu svakog sistema. Osnovna karakteristika – za razliku od konstante – jeste da se menja u vremenu. Stoga međusobna interakcija između varijabli implicira da one utiču jedna na drugu i jedna drugoj određuju kako će se svaka menjati. U tom smislu, sistem je po prirodi stvari dinamički sistem. (fan Gert 1994: 50, kurziv u originalu)

Polazeći od ovih premisa, Herdina i Jesner (2002) predlažu dinamički model višejezičnosti (engl. *dynamic model of multilingualism*). Prema njemu, ključne odlike jezičkog sistema su promenljivost svojstva, reverzibilnost, stabilnost, kompleksnost, nelinearnost i uzajamna međuzavisnost. Naime, ukupna svojstva sistema se menjaju, u skladu s interakcijom različitih faktora, te mogu voditi ka pozitivnom ili negativnom rastu (Herdina i Jesner 2002: 91). U prvom slučaju jezik se razvija, putem usvajanja i učenja; u suprotnom dolazi do zaboravljanja. Takođe je moguće preokrenuti proces zaboravljanja, ukoliko kombinacijom različitih varijabli delujemo na održavanje ili čak unapređenje jezičkih znanja.

U skladu s ovim modelom, finalno postignuće u usvajanju J2 ne može da se objasni samo jednom varijablom, makar bila tako relevantna kao što je to uzrast:

mlađi uzrast je prednost, ili prepreka, zavisi od karakteristika okruženja. Drugim rečima, ne postoji jedan presudan faktor godina, već mnogi, svi u međusobnoj interakciji, pa čak i kad u nekoj situaciji određeni ima prevagu, drugi su s njim u vezi, u različitom stepenu međuzavisnosti, uzročnici određenih kretanja. (Dernjei 2009b: 264)

Teorija dinamičkih sistema, dakle, uvažava kompleksnost razvoja jezičkih znanja i nastoji da tu složenost prepozna i objasni. Stoga je, u kontek-

stu ove teorije, poželjno pomeriti istraživački fokus s fenomena kritičnog/senzitivnog perioda na promene koje se dešavaju u različitim uzrastima (v. takođe Munjos i Singleton 2011). Budući da model dinamičkih sistema sagledava značajne individualne varijacije u postignuću pojedinaca čije učenje ili zaboravljanje J2 počinje u različito doba, teži se postavljanju multifaktorskog modela koji će uspešno predvideti tendencije u razvoju jezičkih znanja (v. Munjos 2014; Šmit i Mehočeva 2012). Shodno tome, neophodno je uzeti u obzir različite individualne, iskustvene, biološke, društvene, kulturne, kontekstualne i druge faktore koji, u uzajamnoj interakciji, realizuju i snažniji uticaj nego sam faktor uzrasta.

3 SPOSOBNOSTI I J2

*I jednome dakle dade pet talanta, a drugome dva,
a trećemu jedan, svakome prema njegovoj moći.¹⁹*

Jevanđelje po Mateju, 25:15

Citirana „parabola o talantima” nas uči da se svi rađamo s određenim sposobnostima. Muzički ili likovno nadareni, empatični, logičari, jezičari, manuelci, sportisti, prirodnjaci... – kako ih u svakodnevnom jeziku nazivamo – opredeljujemo se za određeni životni put prema aktivnostima koje nam prijaju i u kojima smo uspešni, a koje su u vezi s našim sposobnostima. I osećamo frustraciju kad se bavimo onima koje nam ne idu od ruke, kada uprkos silnom uloženom trudu ne ostvarujemo željeni rezultat. Naravno da uspeh ne zavisi samo od nas, okruženje ograničava ili podstiče, okolnosti nam mogu biti manje ili više naklonjene, ali kad prepoznamo svoj dar i odredimo pravac u kome želimo da se krećemo, putanja se definiše i postaje prohodnija. I ako je tako, možda je naš životni izazov prepoznati vlastite sposobnosti i iskoristiti njihov potencijal? I ako je tako, obrazovanje je moralni čin, poziv na moralnu odgovornost: za učenika da iskoristi potencijal, za nastavnika da pomogne i podrži u njegovom razvoju. U meri u kojoj je to moguće, jer svima su sposobnosti date, ali su isto tako i ograničene. Od onoga što imamo treba nešto stvoriti – a za to je potreban rad.

Ova razmišljanja imaju svoj osnov u humanističkoj psihologiji i kritičkoj pedagogiji i, kao takva, ideološki su obojena. U pitanju je, naravno, autorkino svesno opredeljenje koje stvara okvir za određeni tip istraživanja i pedagoških aktivnosti u kojima se sposobnost razume kao razvojni potencijal. Svakako da ovo nije jedino moguće tumačenje o čemu svedoči veoma burna istorija istraživanja inteligencije (v. npr. Sternberg 2003). Međutim, razmatranje različitih teorija inteligencije i njihovih geneza prevazilazi okvir ovog teksta čiji je fokus na učenju i usvajanju drugog jezika. Stoga se u ovom poglavlju bavimo

¹⁹ Prevod Vuk Stefanović Karadžić (*Свето писмо Старога и Нового завета*. Београд: Издање Британскога и иностранога библијскога друштва, 1870.).

temama koje su imale posebno snažan uticaj na razvoj teorije usvajanja drugog jezika, primenjene i psiholingvistike, u domenu koji se tiče sposobnosti za učenje drugog jezika.

Presek sadržaja u poglavlju

3.1 Sposobnost za učenje drugog jezika – u ovoj celini predstavljamo istraživanja koja se bave fenomenom sposobnosti za učenje J2; analiziramo tri faze u istraživanjima J2 sposobnosti, počev od ranog perioda koji je bio usmeren na razvoj psihometrijskih testova, preko zatišja krajem prošlog veka, do savremenih istraživanja koja unapređuju naše razumevanje prirode jezičkih znanja i procesa uključenih u usvajanje i učenje J2.

3.2 Radna memorija – opisuje složeni model radne memorije i njegove osnovne komponente – fonološku petlju, vizuo-spacijalnu matricu, epizodički bafer i centralni izvršilac – da bi se potom ispitala njihova uloga u učenju J2; u završnoj celini se pojam radne memorije dovodi u direktnu vezu sa sposobnošću za učenje drugog jezika kako bi se ukazalo na dalje pravce istraživačkih kretanja.

3.3 Sposobnost kao potencijal – pravimo izlet u teoriju uspešne inteligencije i Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija, koje s razlogom uživaju izvesnu popularnost u polju primenjene lingvistike, te se na osnovu analize relevantnih istraživanja razmatra njihova veza s učenjem i usvajanjem J2.

3.1 Sposobnost za učenje drugog jezika

Većina bi se složila da postoji neka vrsta sposobnosti za učenje jezika i da osobe koje imaju tu sreću da budu jezički nadarene ostvaruju bolji i/ili brži uspeh u učenju jezika. Međutim, postavlja se pitanje da li je u pitanju neka opšta sposobnost ili se sastoji iz određenih specifičnih kapaciteta? Da li je nepromenljiva ili se razvija i da li se na nju može uticati? Da li se u različitim zadacima različito ispoljava zavisno od uticaja lingvističkih i ekstralingvističkih faktora? Da li se različito manifestuje u učenju različitih jezika? Da li ta jezička sposobnost može da predvidi uspeh u učenju jezika i da li ju je moguće izmeriti? Čemu bi takva merenja služila? Konačno, kakva je veza između sposobnosti za učenje prvog i drugog jezika, a kakva je tek njihova veza s drugih kognitivnim sposobnostima: da li se može govoriti o sposobnosti za učenje prvog i drugog jezika, ili o jednoj zasebnoj jezičkoj sposobnosti, i da li su one (ili ona?) deo opšte inteligencije? U nastavku se stoga fokusiramo na ključne teme koje se posebno izdvajaju u savremenim istraživanjima sposobnosti za usvajanje i učenje J2.

Terminološko razgraničenje

Pre nego što pređemo na prikaz istraživanja koja su obeležila ovo polje, neophodno je uvesti kratko terminološko pojašnjenje koje će se dodatno razvijati tokom samog poglavlja. Naime, u literaturi na engleskom jeziku nailazimo na dva termina *ability* i *aptitude*, veoma srodnog značenja koje implicira moć da se nešto uradi. Iako *aptitude* u svom značenju sadrži ideju „urođene sposobnosti” nešto više nego što je to u slučaju termina *ability*, većina autora ih koristi kao sinonime, s tim što će njihova primena zavisi od konteksta (Dernjei 2005: 32; Ven i saradnici 2017: 2). Oba termina u srpskom jeziku imaju ekvivalent u reči „sposobnost”, koja se obično tumači kao individualni kapacitet, to jest potencijal da se razvija novo znanje. Nepostojanje direktnih ekvivalenata u srpskom jeziku posledično stvara izvesnu konfuziju, posebno ukoliko se radi o interdisciplinarnom polju kakvo je primenjena lingvistika. Stoga ovde dajem kratke definicije srodnih pojmova na način na koji se koriste u ovoj knjizi, svesna mogućnosti njihove različite recepcije u drugim naučnim disciplinama.

Jezička sposobnost (engl. *language capacity*) predstavlja kapacitet za usvajanje, učenje i upotrebu jezika koja, po nekim teorijskim modelima, čini zasebnu kognitivnu sposobnost, dok je prema drugima sastavni deo opštih kognitivnih mehanizama.

Sposobnost za učenje drugog jezika (engl. *language aptitude*) odnosi se na sposobnost za usvajanje i učenje drugog jezika. Međutim, treba imati na umu da dostupna literatura na engleskom jeziku retko pravi distinkciju između sposobnosti za učenje prvog i drugog jezika, što se dodatno problematizuje činjenicom da i dalje ne postoje konačne potvrde o postojanju *različitih* sposobnosti za učenje prvog i drugog jezika. U tom smislu, u nastavku teksta će se prednost davati terminu sposobnost za učenje drugog jezika (J2 sposobnost), uz ogradu da i dalje ni jedan termin nije sasvim jasno definisan u okvirima primenjeno-lingvističkih i psiholingvističkih istraživanja.

Inteligencija (engl. *intelligence*), kao još jedan srodan pojam, odnosi se na sposobnost pojedinca. U osnovnom značenju inteligenciju tumačimo kao opštu sposobnost koja se ne odnosi na neki specifični domen, već se praktično tiče aktivnosti u svim sferama delatnosti pojedinca. U prilog ovom tumačenju ide činjenica da rezultati sa različitih delova testa inteligencije pokazuju pozitivnu korelaciju, na osnovu čega je moguće izvesti nadređeni G faktor koji pokušavamo da kvantifikujemo čuvenim koeficijentom inteligencije (Dernjei 2005: 32). Inteligencija nije monolitni konstrukt, o čemu govore različite teorije. Posebno su poslednjih decenija na značaju dobile sistemske teorije koje ukazuju na kompleksnu i dinamičku strukturu ljudskih sposobnosti (v. Sternberg 2003) (3.3).

Verbalna inteligencija (engl. *verbal intelligence*) predstavlja domen opšte inteligencije koji se odnosi na rezonovanje i obradu jezički kodiranih značenja. Verbalna inteligencija se tako odnosi na razumevanje verbalnih informacija, verbalno rasuđivanje, analogiju i kategorizaciju, bogatstvo rečnika, te semantičke relacije. Ponekad u literaturi nailazimo još i na termin verbalna sposobnost (engl. *verbal aptitude*).

Kompetencija (engl. *competence*) podrazumeva znanja, veštine i stavove koji se odnose na specifičan domen aktivnosti, pa možemo govoriti o komunikativnoj kompetenciji, kompetenciji za softverski inženjering, kompetenciji za kuvanje i tako da-

lje. Osoba može imati veoma snažnu sposobnost za učenje J2, na primer, ali ukoliko ne uči strani jezik, neće razviti komunikativnu kompetenciju na tom jeziku, pa u tom smislu kompetenciju možemo razumeti kao realizovani potencijal.

Komunikativna kompetencija (engl. *communicative competence*) odnosi se na znanja, veštine i stavove koji su potrebni za funkcionalnu upotrebu određenog jezika. Prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru* (Savet Evrope 2001), komunikativna kompetencija podrazumeva gramatičku, pragmatičku i sociolingvističku kompetenciju, ali treba imati na umu da će se definicija komunikativne kompetencije razlikovati zavisno od teorijskog modela i njegove operacionalizacije.

3.1.1 Rani period u istraživanju sposobnosti za učenje J2

Proučavanje jezičke sposobnosti počinje pod direktnim uticajem psihologije, a kao posebno važan ističe se Kerolov doprinos nastao na osnovu istraživanja u domenu psihometrije, obrazovne psihologije i psihologije jezika. Kerolovi najznačajniji radovi na temu kognitivnih sposobnosti zasnivaju se na metodi faktorske analize kojom nastoji da identifikuje grupe varijabli na osnovu njihovih zajedničkih karakteristika. Krunu njegovog istraživanja čini svojevrsan podvig u kome je ponovio postupak faktorske analize na više od 460 baza podataka kojima su, u periodu između 1927. i 1987. godine, različiti autori merili kognitivne sposobnosti ispitanika. Na osnovu ovog monumentalnog projekta, Kerol (1993) predlaže hijerarhijski model inteligencije u kome prepoznaje tri nivoa koji se razlikuju po stepenu opštosti. Sposobnosti osnovnog nivoa su veoma usko definisane (kao na primer, spelovanje ili brzina odgovora), srednji nivo obuhvata faktore grupisane oko osam domena kao što su jezik, pamćenje i učenje, vizuelna percepcija, auditivna percepcija i drugi, dok se treći nivo odnosi na opštu sposobnost koja bi se u najširem smislu mogla razumeti kao opšta inteligencija.

Ovde su za nas posebno relevantni osnovni i srednji nivo iz Kerolovog modela budući da se u njima iscrta domeni J2 sposobnosti sa svojim uže definisanim sposobnostima. Naime, na osnovu eksplorativne faktorske analize različitih aspekata jezičke sposobnosti, Kerol (1993: 148) identifikuje 367 faktora koje klasifikuje u 18 klastera, tj. grupa koje obrazuje prema srodnim svojstvima. Organizuje ih prema dve dimenzije od kojih se prva odnosi na usmeni odnosno pisani kod, a druga na receptivne odnosno produktivne aktivnosti. Predložena klasifikacija nesumnjivo ima veoma smisla ako uzmemo u obzir da se aktivnosti jezičke komunikacije tradicionalno kategorizuju na pomenuti način, što je svakako uticalo na Kerolovo tumačenje podataka. I Kerol (1993: 147–148) podvlači da određivanje faktora samo po sebi podrazumeva određenu arbitrarnost, budući da zavisi od karakteristika istraživačkog instrumenta, ali i tumačenja autora koji zaključke izvodi u skladu sa vlastitom implicitnom i eksplicitnom teorijom sposobnosti. To svaka-

ko ne umanjuje doprinos Kerolove studije koja rezimira šest decenija faktorskih analiza u proučavanju kognitivnih sposobnosti na teritoriji SAD-a i Evrope i iznosi veoma značajne uvide o tendencijama u okviru istraživanja jezičke sposobnosti.

Procena sposobnosti za učenje J2: MLAT

S obzirom na naše zanimanje za učenje J2, za nas je posebno značajna baterija testova koju je Kerol sastavio u saradnji sa Seponom (Kerol i Sepon 1959), a čiji je cilj procena sposobnosti za učenje stranog jezika. Motivacija za sastavljanje ovog testa je pomalo neobična iz današnjeg ugla, a svakako snažno uslovljena istorijskim i društvenim okolnostima vremena u kome je nastao. Naime, Drugi svetski rat je ukazao na neophodnost da odabrani pojedinci brzo nauče strane jezike kako bi se uspešno integrisali u vojne aktivnosti. Tadašnji programi za učenje jezika zahtevali su suviše vremena, dovodili su do neujednačenih postignuća, ali i velikog stepena zaboravljanja jezika kod određenih osoba (Kerol 1964: 87). Stoga se nametnula potreba da se identifikuju pojedinci s posebnim darom za učenje stranih jezika, čiji bi napredak bio brži i efikasniji, te je 1959. godine, uz podršku Karnegi fondacije, nastao *Test sposobnosti za moderne jezike* (engl. *Modern language aptitude test*, MLAT).

Tabela 3.1. Struktura Testa sposobnosti za moderne jezike

Sekcije	Sposobnost koja se testira	Primer zadatka
Učenje brojeva	Pamćenje i auditivna pažnje	Kandidat čuje seriju brojeva na nepoznatom jeziku, usmeno ih uvežbava, a potom treba da prevede 15 brojeva na engleski.
Fonetski skript	Stvaranje asocijacija između zvučnog stimulusa i pisanog znaka	Kandidat čuje seriju izmišljenih reči i vidi njihov pojednostavljen transkript; potom čuje novu reč i treba da odabere odgovarajući transkript među četiri ponuđena.
Spelovanje i skrivene reči	Poznavanja leksike engleskog jezika i sposobnost asocijacije glasa i znaka	Među ponuđenim odgovorima, kandidat treba da odabere sinonim za odgovarajuću reč engleskog jezika koja je predstavljena fonetskim transkriptom.
Reči u rečenici	Osetljivost na gramatičke strukture	Ponuđene su dve rečenice; u prvoj je podvučena određena reč ili sintagma, pa kandidat treba da prepozna celinu s istom funkcijom u narednoj rečenici.
Uparene asocijacije	Sposobnost pamćenja novih reči stranog jezika	Kandidati imaju četiri minuta da zapamte 24 reči kurdskog jezika za koje su ponuđeni ekvivalenti na engleskom.

MLAT je namenjen odraslim i pismenim govornicima engleskog jezika, a njegova primarna svrha je da meri „spodobnost pojedinca da nauči strani jezik” (Kerol i saradnici 2010: 2). Od prvog izdanja 1959. godine test je do današnjih dana ostao nepromenjen, a može se realizovati samo uz odgovarajuću dozvolu (Sasaki 2012). Kerol (1964: 90–91) objašnjava da je, za razliku od većine prethodnih testova jezičke sposobnosti koji su pokazivali visoku korelaciju s opštom inteligencijom, osnovni cilj MLAT-a da predvidi uspeh u učenju stranih jezika, čime zapravo ukazuje da se radi o posebnoj sposobnosti.

Sam test je sačinjen iz niza osnovnih kognitivnih zadataka (engl. *elementary cognitive tasks*) u kojima kandidati angažuju odgovarajuće mentalne procese ili operacije, a čiji je rezultat jasno definisan kao uspešan ili neuspešan (Kerol 1993: 11). Ovi zadaci su organizovani u pet sekcija (v. Tabelu 3.1).

Kerol (1964) detaljno opisuje sve korake koje je u saradnji sa Seponom sproveo kako bi utvrdio ključne komponente sposobnosti za učenje J2 kojih je, prema realizovanoj analizi, ukupno četiri. To su:

- Sposobnost fonemskog kodiranja (engl. *phonemic coding ability*) – mogućnost da se kodira nepoznati glas tako da ga je moguće zadržati u pamćenju više od nekoliko sekundi i potom prepoznati;

- Gramatička osetljivost (engl. *grammatical sensitivity*) – sposobnost da se identifikuje gramatička funkcija reči u rečenici;

- Sposobnost induktivnog učenja jezika (engl. *inductive language learning ability*) – sposobnost da se iz jezičkog priliva izvedu zaključci o morfološkim i sintaksičkim obrascima koje je potom moguće primeniti u kreiranju novih iskaza;

- Asocijativno pamćenje (engl. *associative memory*) – sposobnost da se stvore asocijacije između leksema prvog i drugog jezika; prema Kerolu (1990: 20), ova komponenta se razlikuje od opšte memorije budući da meri specifičan tip mehaničkog pamćenja.

U kasnijim radovima (v. Kerol 1981, 1990), Kerol pojašnjava svaku od komponenti i opisuje njihov međusobni odnos. Neobično je, ipak, što nikad nije realizovana revizija MLAT-a budući da je, tokom poslednjih šest decenija od njegove prve primene, za to svakako bilo prostora u različitim aspektima. Darnjei i Skijan tako ukazuju na odsustvo korespondencije između četiri komponente jezičke sposobnosti i pet sekcija zadataka, zbog čega „subtestovi deluju kao hibridne mešavine različitih osnovnih komponenti” (2003: 593). I sam Kerol (1990: 12) skreće pažnju na mogućnosti

za dalje unapređenje testa dodajući, s dozom humora, kako bi revizija zadataka u najmanju ruku učinila da postupak testiranja bude zanimljiviji za ispitivače.

PLAB

Nedugo nakon Kerola, Pimzler (1966) objavljuje bateriju testova čija je primarna svrha da predvidi uspeh u učenju stranih jezika i da identifikuje pojedince s jezičkim poteškoćama. *Pimzlerova baterija testova jezičke sposobnosti* (engl. *Pimsleur Language Aptitude Battery*, PLAB) namenjena je učenicima srednje škole (tj. učenicima od 7. do 12. razreda američkog školskog sistema, uzrast između 12 i 18 godina) s ciljem da se utvrdi da li su spremni da se uključe u nastavu stranih jezika.

PLAB se sastoji iz šest delova, a vreme predviđeno za rad na testu jeste 40 minuta. U prvom delu kandidat navodi svoje poslednje zaključene ocene iz engleskog, istorije, matematike i prirodnih nauka. U drugom delu treba da oceni vlastito interesovanje za učenje stranog jezika na petostepenoj skali. Preostala četiri dela testiraju sposobnost za učenje J2 i to kroz test vokabulara, jezičke analize, diskriminacije glasova i asocijacije glasa i simbola. Na osnovu pripreme, primene i provere baterije testova, Pimzler (1966) zaključuje da jezičku sposobnost čine tri ključna faktora i to:

1. Verbalna inteligencija, tj. poznavanje reči i sposobnost analitičkog pristupa jezičkom materijalu;
2. Motivacija kao spremnost i interesovanje za učenje J2;
3. Auditivna sposobnost, tj. sposobnost da se prime i obrade jezičke informacije putem sluha.

Prvi faktor se donekle podudara sa gramatičkom osetljivošću i sposobnošću induktivnog učenja jezika u MLAT-u, dok auditivna sposobnost predstavlja nešto složeniji konstrukt u odnosu na Kerolovo fonetsko kodiranje – osim diskriminacije glasova, podrazumeva i sposobnost asocijacije glasovne i pisane jezičke reprezentacije. Motivacija, pak, uvodi konativnu dimenziju u test jezičke sposobnosti, protivno samom teorijskom konstrukt koji se primarno odnosi na kognitivnu dimenziju.

PLAB je suštinski nastao kao dijagnostički, ali i prognostički test (Fej 1965; Kertin i saradnici 1983). Njegova primena u školskom kontekstu je, pre svega, imala za cilj da odgovori na potrebe nastave stranih jezika u SAD-u. S jedne strane, test treba da identifikuje nadarene učenike kako bi se oni eventualno podstakli na učenje više stranih jezika. S druge strane,

ukoliko učenici teže savladavaju predviđene jezičke sadržaje, nastavnici imaju mogućnost da konsultuju ovaj dijagnostički test i utvrde koji su mogući uzroci teškoća i u kom domenu se posebno ispoljavaju. Ovi podaci dalje pomažu nastavniku da prilagodi svoj pristup i ostvari veći stepen individualizacije u nastavi.

Od ova dva, prognostički aspekt PLAB-a je nešto kontroverzniji. Pimzler je nesumnjivo nastojao da stvori instrument koji bi uspešno predvideo uspeh u učenju stranih jezika, što se između ostalog prepoznaje u odluci da u bateriju testa uključi i faktor motivacije. U studiji u kojoj iznosi preliminarne rezultate prve verzije testa, autor uočava da motivacija pokazuje visoku korelaciju s uspehom u učenju jezika, te zaključuje: „što se tiče učenja stranog jezika u srednjoj školi, sve inteligentne osobe koje imaju želju da ga uče ostvariće uspeh, bez obzira na to da li imaju 'istančan sluh', 'dobro pamćenje' i 'moć rezonovanja'” (Pimzler i saradnici 1962: 24). Dakle, uključivanje motivacije u bateriju testova jezičke sposobnosti predstavlja indikativnu strategiju koja ukazuje na to da je Pimzler pre svega bio vođen željom da stvori instrument koji će uspešno predvideti uspeh u učenju stranih jezika. U tome, naravno, nema ništa loše, ali je nevolja u nedovoljno jasnom teorijskom utemeljenju zbog koga se gubi granica između fenomena veoma različite prirode kao što su sposobnost i motivacija.

DLAB

U ovom nizu potrebno je pomenuti još jedan test jezičke sposobnosti, nastao deceniju kasnije pod okriljem Jezičkog instituta za odbranu u SAD-u. U pitanju je *Baterija testova jezičke sposobnosti Instituta za odbranu* (engl. *Defense Language Aptitude Battery*, DLAB) koji je namenjen za dijagnostičku upotrebu na pomenutom institutu na kome se, u trenutku nastanka, učilo 50 stranih jezika (Petersen i Al-Haik 1976).

Konačna verzija testa se sastoji iz 124 ajtema s frazama izmišljenog jezika, koji su dati u formi pitanja s višestrukim odgovorima sa zvučnim odnosno vizuelnim inputom, a kojima se procenjuje auditivna i analitička sposobnost kandidata. Jedan od ciljeva DLAB-a bio je da, kreiranjem zahtevnijeg testa, preciznije rangira polaznike koji pokazuju visoku sposobnost za učenje J2, ali je konačni rezultat tek neznatno efikasniji u poređenju s prethodnim testovima (Skijan 1991: 278). Osim toga, iako se po svojoj strukturi test razlikuje u odnosu na MLAT i PLAB, nema sumnje da postoje određena podudaranja u definiciji faktora koji čine jezičku sposobnost. Slično je i sa drugim testovima koji su nastajali tokom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka i koji nisu uspjeli da značajnije nadmaše MLAT (v. Sparks i Ganšof 2001).

Primer zadatka s vizuelnim inputom po ugledu na DLAB

	toro mahora (crna mačka)
	tacata haha (dečak trči)
	kiko mahora haha (crni panter trči)
	starah corka tarella (dugonoga buba skače)
Koja rečenica ima sledeće značenje: crni čovek stoji?²⁰ a. Teromo mahora tata b. Mahora terimi ors c. Tata major sara d. Termo tor mahora	

LLAMA

LLAMA je poslednji test sposobnosti za učenje J2 koji ćemo ovde pomenuti. Ova baterija testova se sastoji iz četiri instrumenta kojima se mere učenje vokabulara, fonetska (implicitna) memorija, korespondencija glasa i znaka, te gramatičko zaključivanje (Meara 2005). LLAMA je u ovom trenutku verovatno najčešće korišćen test u merenju sposobnosti za učenje J2 (Li i Žao 2021: 40), zbog više prednosti: u pitanju je besplatan, jezički-neutralan i pristupačan instrument za popunjavanje putem kompjutera. Međutim, njegova validnost i pouzdanost i dalje nisu u potpunosti provereni, posebno u populacijama nižeg socioekonomskog statusa (Dauti i Maki 2021: 2).

Uz svoju prediktivnu funkciju, testovi sposobnosti za učenje J2 imaju značajnu ulogu u unapređivanju teorije usvajanja J2: osim što su potvrdili pozitivnu korelaciju između sposobnosti za učenje J2 i uspeha u njihovom učenju u različitim obrazovnim kontekstima, različite verzije ovih testova ukazale su na odnos jezičke sposobnosti i uzrasta. Harli i Hart (1997, 2002) su tako pokazali da je kod učenika koji su učenje J2 počeli nakon puberteta uspeh u učenju u pozitivnoj korelaciji sa

²⁰ Tačan odgovor je pod a. Teromo mahora tata, budući da se u ovom izmišljenom jeziku pridev nalazi na postimeničkoj poziciji. Potrebno je napomenuti da bi u originalnom testu izostao tekstualni opis slike. (Primer sastavljen po uzoru na zadatak sa sajta DLABPrep, dlabprep.com.)

visokim vrednostima sa subtesta analitičke dimenzije jezičke sposobnosti, dok je kod dece razlika u uspehu u učenju J2 pre svega u vezi s postignućem na subtestu pamćenja (2.3.2). Ovakvi rezultati otvaraju prostor za dalje proučavanje jezičke sposobnosti koje bi moralo da se osloni na doprinos prvobitnih istraživanja (Spolski 1995: 338), a upravo Kerol (1990) daje nekoliko istraživačkih smernica koje polaze od dostignuća i ograničenja prvobitnih psihometrijskih testova, te sugerise da se pažnja usmeri na odnos jezičke sposobnosti i njenih komponenti u različitim jezičkim zadacima, ulogu jezičke sposobnosti u razvoju pragmatiskih znanja, kao i na ulogu jezičke sposobnosti u ranijim i kasnijim fazama usvajanja J2.

3.1.2 Prelazni period u istraživanju sposobnosti za učenje J2

Pregled objavljenih radova u oblasti teorije usvajanja J2 pokazuje da tokom poslednjih decenija 20. veka postoji značajan raskorak u broju istraživanja koja se bave fenomenom uzrasta, motivacije i jezičke sposobnosti: dok je interesovanje za uzrast i motivaciju nesmanjenog intenziteta od šezdesetih godina prošlog veka do danas, jezička sposobnost je u jednom periodu bila nepopularno istraživačko polje, što je u protivrečnosti s činjenicom da su, među individualnim karakteristikama, upravo ove tri varijable u najsnažnijoj korelaciji s uspehom u učenju J2 (Ven i saradnici 2017: 4). Relativno mali broj empirijskih istraživanja fenomena sposobnosti, realizovanih krajem 20. veka, nije doveo do ključnih pomeranja u teorijskim razmatranjima, te se možda samo polje učinilo nedovoljno plodnim za celoživotnu posvećenost kakvu zahteva naučni pristup (Skijan 2002: 69). Razloge za smanjeno interesovanje za istraživanje ovog fenomena pronalazimo u teorijskim i metodološkim kretanjima naučne discipline, ali i u društvenim faktorima koji su uslovili redukovano finansiranje istraživačkih projekata u oblasti proučavanja sposobnosti za učenje J2. Prevelik fokus na merenje jezičke sposobnosti pokrenuo je i pitanje svrsishodnosti ovakvih testova i njihov potencijalno diskriminatorni efekat: da li bi slabiji rezultati podrazumevali da određene grupe dece ne treba da uče strane jezike?

Promena nastavne paradigme tokom poslednjih decenija 20. veka uslovlila je slabije zanimanje za jezičku sposobnost budući da se smatralo da je ona u vezi s eksplicitnim, ali ne i implicitnim učenjem jezika. Naime, prvobitni metodi u okviru komunikativnog pristupa (poput veoma uticajnog prirodnog pristupa) stavljali su težište na procese usvajanja, zanemarujući eksplicitne procese učenja (v. Larsen-Friman 2000; Ričards i Rodžers 2014). Ovo stanovište je naročito snažno propagirao Krešen (1981) po kome je efekat jezičke sposobnosti relevantan isključivo u formalnom obrazovnom kontekstu, što su donekle podržali i drugi uticajni autori iz perioda kad je primenjena lingvi-

stika dobijala snažan zamajac (v. Gardner 1985; Spolski 1989). Međutim, već devedesetih godina 20. veka postalo je jasno da usvajanje i učenje predstavljaju komplementarne procese koji se prepliću u većini autentičnih komunikativnih aktivnosti, uključujući i obrazovni kontekst, što je stvorilo uslov da se fenomen jezičke sposobnosti sagleda u svetlu novih teorijskih saznanja.

Još jedan uzrok za smanjeno interesovanje za temu jezičke sposobnosti, kao i drugih individualnih faktora, u vezi je sa tržišnom logikom. Skijan (2002: 72–73) objašnjava da je velika energija u domenu učenja i usvajanja J2 usmerena na izradu nastavnih materijala gde se, u skladu sa lukrativnom orijentacijom, teži kreiranju proizvoda koji bi bio namenjen široj ciljnoj grupi. Insistiranje na specifičnostima pojedinca ili grupe pojedinaca je stoga u suprotnosti s interesima izdavača jer „zadovoljenje individualnih sklonosti, stilova ili sposobnosti nije privlačna tržišna politika” (Skijan 2002: 73).²¹ Iz tog razloga, istraživanja individualnih razlika – i jezičke sposobnosti kao jedne od individualnih karakteristika – predstavlja svojevrstan (neželjeni) pritisak na obrazovnu i izdavačku politiku, zbog čega je, sasvim izvesno, u ključnim trenucima izostao neophodan finansijski okvir za istraživanje ovog fenomena.

Konačno, nedovoljno interesovanje za fenomen jezičke sposobnosti u vezi je i sa samim istraživačkim pristupom kojim je, dugi niz godina, dominirao Kerolov model. Testovi jezičkih sposobnosti o kojima je bilo reči u prethodnom odeljku nastaju u skladu s tadašnjom psihometrijskom tradicijom, koju Dernjei (2005: 35–36) kritički sažima u tri koraka. Prvo se identifikuje ciljna grupa i to tako što se izdvajaju pojedinci kod kojih je odabrana osobina veoma naglašena i oni kod kojih je niska (u ovom slučaju, sposobnost za učenje J2). U drugoj fazi ispitanici rešavaju niz zadataka koji su na neki način povezani s ispitivanim fenomenom. Na kraju se, kroz odgovarajuće statističke operacije, izdvajaju oni zadaci na kojima su dve grupe ispitanika pokazale značajne razlike u postignućima, te se grupišu i izdvajaju faktori koji su im u osnovi i koji imaju visoku prediktivnu snagu za uspeh u učenju J2. Dernjejeva pomalo uprošćena i prilično oštra kritika ovog induktivnog istraživačkog pristupa nije bez osnova, budući da brižljiva analiza postupka izrade ranijih testova ukazuje na određenu proizvoljnost u formulaciji zadataka i u potonjoj interpretaciji identifikovanih faktora. Stoga ovaj autor ukazuje na neophodnost teorijski zasnovanog pristupa koji zapravo nameće obrnuti smer istraživačkog kretanja: potrebno je poći od određene teorije posmatranog fenomena koja se potom

21 Ovu tendenciju prepoznavamo i u načinu predstavljanja sadržaja u udžbenicima i drugim nastavnim materijalima koje objavljuju veliki izdavači. Namenjeni međunarodnim korisnicima, rezultat su svesnog napora da se osnaži ideja univerzalnosti, „kosmopolitizma” i nadnacionalne pripadnosti koja se poistovećuje s neutralnošću i, samim tim, trivijalizuje kroz fabrikovane likove lišene identitetskih odlika. Kulturnološke reference se često odnose na opšta mesta i kuriozitet, a njihova obrada ne zahteva suštinsko preispitivanje identiteta i individualnih, društvenih, kulturnih i drugih razlika, koje bi zaista vodilo ka razvoju interkulture kompetencije.

empirijski proverava. U tom postupku je posebno značajno odrediti jezičku sposobnost u odnosu na druge jezičke i nejezičke varijable kao što su inteligencija, motivacija, stilovi učenja, kontekst i mnogi drugi, jer jedino na taj način možemo doći do suštinskog razumevanja ovog fenomena.

Dakle, nakon perioda u limbu, sposobnost za učenje J2 vraća se u fokus istraživača krajem prošlog i početkom ovog veka. Poseban podstrek dolazi od objavljivanja tematske monografije *Individual differences and instructed language learning* (Robinson (ur.) 2002), koja pravi kritički presek dotadašnjih istraživanja i ukazuje na smernice daljeg razvoja. U savremenim istraživanjima se definiše nekoliko ključnih oblasti u vezi sa sposobnošću za učenje jezika kao što su odnos sposobnosti za učenje J1 i J2, struktura J2 sposobnosti, te uloga implicitnih i eksplicitnih procesa učenja J2 u sposobnosti za učenje J2. Nova kretanja u ovom polju polaze od pretpostavke da je potrebno razviti teorijski model jezičke sposobnosti kojim bi se objasnio proces usvajanja i učenja jezika u njegovim različitim fazama. Upravo je ovo postupak koji uzima prevagu u poslednje dve decenije istraživanja i najavljuje značajne pomake u okvirima čitave discipline.

3.1.3 Savremena istraživanja sposobnosti za učenje J2

3.1.3.1 Sposobnost(i) za učenje prvog i drugog jezika

Nije bez osnova pretpostaviti da razvijenija opšta jezička sposobnost utiče na lakše usvajanje drugog odnosno stranog jezika. Verbalno jaki učenici, koji ostvaruju odličan uspeh u okviru školskog predmeta maternji jezik, koji divno pišu, razumeju jezičke strukture svog prvog jezika, prilično često lepo napreduju i u učenju stranih jezika. Isto važi i u suprotnom slučaju: pojedinci koji imaju poteškoća u savladavanju jezičkih pravila na prvom jeziku, obično će naići na slične probleme i u usvajanju drugog jezika. Upravo je ovo teza od koje polaze Sparks i Ganšof (1991, 1993, 1995; Sparks i saradnici 2011) u seriji istraživanja kojima nastoje da utvrde odnos jezičke sposobnosti za razvoj jezičkih znanja prvog i drugog jezika.

Sparks i Ganšof (1993: 290) su usmerili pažnju na fenomen sposobnosti za učenje J2 kada su uočili da određeni učenici koji sporije napreduju u učenju stranog jezika imaju već potvrđene poteškoće u učenju opšteg tipa. U pitanju su pojedinci koji uprkos prosečnoj ili čak natprosečnoj opštoj inteligenciji ostvaruju slabije postignuće u čitanju, pisanju, usmenom razumevanju, govoru ili matematici. Međutim, primetili su da slabije postignuće u učenju stranog jezika postoji i kod nekih pojedinaca bez poteškoća u učenju, ali koji su na testovima jezičke sposobnosti pokazali određene slabosti u fonologiji prvog jezika. Ovo navodi autore da zaključuje da se radi o specifičnom kognitivnom deficitu koji negativno

utiče na realizaciju određenih jezičkih zadataka (Sparks i Ganšof 1993: 291). U pitanju su, dakle, poteškoće u vezi s funkcionisanjem u određenom jezičkom domenu koji nije u direktnoj vezi s opštim kognitivnim procesima.

Ove svoje zaključke Sparks i Ganšof (1991, 1993) objašnjavaju hipotezom deficita jezičkog kodiranja (engl. *linguistic coding deficit hypothesis*, LCDH) po kojoj teškoće u prvom jeziku mogu biti uzrok poteškoća i u učenju J2. Prema ovoj hipotezi, kôd označava odgovarajući domen jezičkih znanja i to fonoloških, sintaksičkih ili semantičkih, a deficit ukazuje na poteškoće u recepciji i/ili produkciji jezičkog materijala. LCDH ima svoj koren u istraživanjima disleksije, u okviru kojih je utvrđeno da teškoće u fonološkom ili sintaksičkom kodiranju dovode i do poteškoća u čitanju na J1 (Velutino i Skenlon 1986). Naime, pojedinci s ovim deficitom otežano dekodiraju pisani jezik, tj. slabije segmentiraju reči jer teže uspostavljaju vezu između jezičkog glasa i grafeme, zbog čega sporije čitaju.

Sparks i Ganšof sa saradnicima uočavaju isti fenomen i u slučaju učenika stranih jezika na fakultetima. Budući da je krajem 20. veka veliki broj univerziteta u SAD-u uveo obavezno učenje stranih jezika, iznenada se pokazalo da određeni broj studenata ima poteškoće na kursovima stranih jezika. S obzirom na ozbiljnost tih poteškoća, mnogi takvi studenti su oslobođeni učenja stranog jezika, pod pretpostavkom da se radi o deficitu u obradi fonološke, sintaksičke ili semantičke informacije (Sparks i saradnici 1989). U naknadnim istraživanjima, Ganšof i Sparks (1991) utvrđuju da postoji jasna korelacija između slabijeg uspeha u učenju J2 i deficita u fonološkom i sintaksičkom kodiranju. Drugim rečima, poteškoće u učenju stranog jezika mogu delom da se objasne problemima u fonološkom i sintaksičkom domenu na maternjem jeziku, što bi ukazivalo na jasnu vezu između sposobnosti za učenje prvog i drugog jezika.

U novijoj studiji, Sparks i saradnici (2011) sprovode faktorsku analizu postignuća ispitanika na zadacima u okviru baterije testova kako bi utvrdili u kojoj meri različiti aspekti jezičke sposobnosti na prvom i drugom jeziku, uz neke druge faktore, mogu uspešno da predvide uspeh u učenju stranog jezika. Poseban doprinos ove studije proizilazi iz njenog longitudinalnog karaktera budući da su autori pratili istu grupu dece tokom perioda desetogodišnjeg školovanja, što im je omogućilo da uporede rezultate sa testova rane jezičke sposobnosti na prvom jeziku sa postignućem na stranom jeziku u srednjoj školi. Za nas je posebno relevantno njihovo zanimanje za vezu između različitih jezičkih kôdova u prvom i drugom jeziku. Baterija testova je obuhvatila procenu J1 sposobnosti na ranom uzrastu, J2 sposobnost, motivaciju i anksioznost, a faktorskom analizom su identifikovana četiri faktora i to:

1. Jezička analiza – razumevanje, gramatika, vokabular i induktivno učenje;
2. Fonologija/pravopis – fonološko kodiranje i fonološka svesnost;
3. IQ/memorija – opšta inteligencija i asocijativno pamćenje;
4. Samopercepcija jezičke sposobnosti – motivacija i anksioznost.

Grupisanje navedenih faktora je veoma zanimljivo jer, kako smatraju, ukazuje na složenu strukturu jezičkih znanja koja se, na osnovu ovih podataka, razgraničavaju na fonološki, sintaksički i semantički domen. Osim toga, potvrđuje se veza između istih domena prvog i drugog jezika, pre svega između fonološkog domena, ali i drugih aspekata J1 i J2 sposobnosti (Sparks i saradnici 2011: 267). Takvi zaključci bi mogli biti dodatna potvrda Kaminsove hipoteze međujezičke zavisnosti po kojoj su različiti jezici u repertoaru plurilingvalne osobe povezani (2.5).

U još jednoj srodnoj studiji, Sparks i saradnici (2012) klaster analizom poredе kognitivne profile srednjoškolaca i njihov uspeh u učenju J2 u trajanju od dve godine. Analiza podataka je utvrdila da su učenici visokog i prosečnog postignuća pokazali visoke, odnosno prosečne rezultate na svim testovima J1 i J2 sposobnosti, dok su slabiji učenici imali niže rezultate na svim merenjima osim na testu inteligencije. Osim što potvrđuje vezu između J1 i J2 sposobnosti, ovaj intrigantni nalaz bi mogao ići u prilog teze da jezička sposobnost nije izdvojena u odnosu na opšte kognitivne sposobnosti.

Snažna verzija LCD hipoteze, koju u nekim svojim ranijim radovima zastupaju Sparks i Ganšof (1991, 1993), pretpostavlja da se uzrok poteškoća u učenju stranog jezika nalazi u slabosti J1 sposobnosti, a posebno u sferi fonološkog kôda. Štaviše, ovi autori smatraju da su jezička anksioznost, odsustvo motivacije i negativni stavovi prema učenju stranog jezika zapravo posledica deficita u određenom jezičkom kôdu: usled izazova s kojim se suočavaju u učenju J2, pojedinci razvijaju negativne emocije u odnosu na tu aktivnost, dolazi do anksioznosti i pada motivacije. Ovakvo tumačenje je bilo povod veoma interesantne debate između ovih autora i Makintajera (v. Makintajer 1995a, 1995b; Sparks i Ganšof 1995) koja je otvorila značajna pitanja u vezi s prevagom uticaja različitih faktora na finalno postignuće u učenju stranog jezika, a koja pomalo podseća na dobro poznati paradoks koke i jajeta. Međutim, naslovom svog odgovora „Kako bi trebalo videti i šumu i drveće: Dodatak za Sparks i Ganšof”, Makintajer (1995b) ukazuje na značaj sagledavanja različitih faktora u procesu učenja i usvajanja J2, jer jedino njihovim umrežavanjem možemo stvoriti celovitu sliku kompleksnog procesa kakav je učenje jezika. Li (2019: 80) takođe ubedljivo ukazuje na neke problematične aspekte u teorijskim i metodološkim postavkama LCD hipoteze, ali se time ipak ne umanjuje njen značaj budući da postavlja bazu za dalje međulingvističke analize u cilju boljeg razumevanja jezičke sposobnosti.

Vezu između sposobnosti za usvajanje prvog i drugog jezika potvrđuju i rezultati istraživanja koje je sproveo Skijan tokom osamdesetih godina prošlog veka. Naime, za polazište je uzeo rezultate značajnog istraživačkog projekta koji je realizovan u Bristolu (*Wells's Bristol Language Project*), a koji je, između ostalog, pratio razvoj trogodišnjaka i četvorogodišnjaka na maternjem jeziku (Vels 2006[1982]). U naknadnoj Skijanovoj studiji, isti ispitanici, sada tinejdžeri uzrasta od 13 godina, radili su test J2 sposobnosti, te je utvrđeno da postoji pozitivna korelacija između sposobnosti za usvajanje prvog i drugog jezika, posebno u domenu sintakse (v. Skijan 1989, 1991). Ovi rezultati bi mogli da navedu na zaključak da je sposobnost za usvajanje J2 neka vrsta „zaostavštine” J1 sposobnosti, koja se odrastanjem postepeno gubi. Razlika u brzini usvajanja J2 u postpubertetskom periodu bi stoga mogla da se objasni pretpostavkom da neki pojedinci duže zadržavaju pristup mehanizmima usvajanja koji su svojstveni ranom uzrastu (2.3.2). U skladu sa tim, još je Kerol (1973: 6) tvrdio da jezička sposobnost ne određuje da li je moguće naučiti strani jezik, već da predviđa brzinu razvoja jezičkih znanja pod optimalnim okolnostima.

3.1.3.2 Složenost jezičke sposobnosti

Iako je u nauci nezahvalno iznositi kategorička tvrđenja, prethodno izlaganje sasvim izvesno potvrđuje da se sposobnost za učenje J2 sastoji iz više komponenti. Međutim, mnogo je manje jasno da li se radi o nezavisnim specifičnim sposobnostima ili su one na neki način hijerarhijski ustrojene. Zanimljivo je da saznanja u ovom domenu imaju snažne implikacije za čitavu teoriju usvajanja J2 budući da ukazuju na raznorodnost jezičkih znanja (na primer, fonološka, sintaksička, leksička...), ali i na različite kognitivne procese u usvajanju J2. Drugim rečima, potpunije sagledavanje prirode jezičke sposobnosti veoma je značajno za razumevanje prirode jezičkih znanja i procesa u usvajanju jezika.

Jezička sposobnost i domeni jezičkog znanja

Kao što smo videli u prethodnom izlaganju, još su Kerolovi radovi skicirali model jezičke sposobnosti koja u sebi sadrži četiri komponente (3.1.1). Skijanova naknadna istraživanja sprovedena tokom osamdesetih godina 20. veka pokazala su pak da je uputnije govoriti o tri domena jezičke sposobnosti koji podrazumevaju sposobnost fonetskog kodiranja, lingvističku sposobnost i asocijativno pamćenje (Skijan 1989). Ovaj neznatno pojednostavljen model podvlači vezu između gramatičke osetljivosti i induktivnog učenja, dva domena jezičke sposobnosti koji se odnose na kognitivnu obradu morfosintaksičkog materijala (Tabela 3.2). Interesantno je što ovakva organizacija jezičke sposobnosti podseća na tradicionalnu podelu jezičkih struktura i odgovara-

jućih lingvističkih disciplina koje se njima bave – fonologija, gramatika (tj. morfosintaksa) i leksikologija.

Tabela 3.2. Modeli jezičke sposobnosti prema domenima jezičkih znanja

Kerol (1981)	Skijan (1989)
sposobnost fonetskog kodiranja	sposobnost fonetskog kodiranja
gramatička osetljivost	lingvistička sposobnost
sposobnost induktivnog učenja	
asocijativno pamćenje	asocijativno pamćenje

Skijan (1991: 279) sugerše da postoje različiti profili jezičke sposobnosti, te da određeni pojedinci s posebnom lakoćom prepoznaju zvučne obrasce jezika, drugi pak imaju lingvističku orijentaciju, tj. učenju jezika prilaze kroz prepoznavanje i kreiranje obrazaca, dok su treći više usmereni na pamćenje leksičkih celina koje u sebi nose komunikativni potencijal. Sasvim je verovatno da faktori koji čine jezičku sposobnost nisu dati na prostom kontinuumu, u smislu prisustva odnosno odsustva sposobnosti fonetskog kodiranja itd, već se radi o specifičnom sklopu crta koje ukazuju na određeni profil učenika. Uspeh u usvajanju jezika je svakako moguć, a posebno je podržan kada učenici koriste prednosti svojih kognitivnih predispozicija. Ovo objašnjava i veće zadovoljstvo učenika, kao i viši stepen jezičkog razvoja, u slučaju kada je nastavni pristup prilagođen karakteristikama jezičke sposobnosti učenika.

Veše (1981) je tako istraživala efekat nastave na razvoj jezičkih znanja kod učenika različitih sposobnosti. Ona je, naime, posmatrala uticaj induktivnih i deduktivnih nastavnih aktivnosti u slučaju dve grupe učenika, gde su prvu činili učenici sa visokom opštom ocenom jezičke sposobnosti, a drugu učenici sa visokim analitičkim sposobnostima (koje nisu nužno u vezi s usvajanjem jezika). Dok je prva grupa bila izložena aktivnostima koje se oslanjaju na principe prirodnog pristupa i induktivnog učenja, druga grupa je učestvovala u aktivnostima deduktivnog karaktera u okviru kojih su dobijali eksplicitno objašnjenje gramatičkih sadržaja. Naknadni test je pokazao da ne postoje značajne razlike u postignuću između dve grupe učenika, tj. da su obe grupe ostvarile podjednako uspešne rezultate. Međutim, u narednom koraku je Veše podelila učesnike u četiri grupe tako što su dve bile izložene nastavnoj metodi koja jeste u skladu sa prirodom njihovih sposobnosti, dok su druge dve grupe bile izložene aktivnostima koje ne odgovaraju njihovim profilima. Test je pokazao da su učenici iz prvog scenarija ostvarili bolje rezultate, a povrh toga su iskazali veće zadovoljstvo nastavnim pristupom i niži stepen anksioznosti u odnosu na učesnike iz drugog scenarija.

Na vezu između sposobnosti za učenje J2 i uspeha u njegovom učenju ukazuje i Erlam (2005) koja je posmatrala efekat tri nastavna pristupa (deduktivne nastave, induktivne nastave i fokusa na formu) kod učenika sa snažnijom sposobnošću fonetskog kodiranja, odnosno kod učenika sa izraženijom lingvističkom sposobnošću. Ispostavilo se da se sposobnost fonetskog kodiranja nije pokazala kao značajan faktor ni u jednom od tri nastavna scenarija. S druge strane, u grupi učenika sa snažnijom lingvističkom sposobnošću, statistički značajna razlika se ispoljila u slučaju induktivne nastave, što navodi na zaključak da će sposobnost analitičke obrade jezičkog materijala imati posebno važnu ulogu u slučaju kada su pojedinci prinuđeni da samostalno obrađuju gramatički sadržaj. Na slične rezultate ukazuje i Robinson (1996, 1997, 2002) u seriji istraživanja s eksperimentalnim dizajnom u kojima posmatra faktor jezičke sposobnosti u različitim didaktičkim aktivnostima. Robinson (2002) uvodi tri parametra u kognitivnoj obradi podataka ($\pm$ pažnja, $\pm$ svest, $\pm$ namera), te pravi razliku između implicitnog, incidentalnog i eksplicitnog učenja (Tabela 3.3). Njegovi rezultati suštinski protivreče Krešenovom ranijem uverenju po kome će jezička sposobnost biti relevantna jedino u kontekstu formalne nastave; štaviše, čini se da presudnu ulogu ima upravo u okolnostima implicitnog učenja – kada izostaje podrška u vidu eksplicitnog fokusa na formu.

Tabela 3.3. Karakteristike kognitivnih procesa u vezi s okolnostima učenja

	pažnja	svest	namera
Implicitno	+	–	–
Incidentalno	+	+	–
Eksplicitno	+	+	+

U svom pregledu istraživanja koja ukazuju na vezu između jezičke sposobnosti i nastavnog pristupa, Elis (2012: 315) upozorava da se i dalje ne mogu iznositi konačni zaključci s obzirom na njihov relativno ograničen broj. Međutim, imajući u vidu dosadašnje rezultate i potencijalne implikacije za učenje i nastavu J2, Robinson (2005: 57) s pravom tvrdi da individualne razlike u kognitivnim sposobnostima uslovljavaju način na koji pojedinci pristupaju različitim zadacima, što utiče na obradu, usvajanje i upotrebu ciljnog jezika. U tom smislu, jasno je da će se, zavisno od karakteristika njihove jezičke sposobnosti, definisati različiti profili učenika za koje će određeni tip zadataka i nastavnog konteksta biti manje ili više pogodan.

Jezička sposobnost i procesi usvajanja J2

Značajan pomak u proučavanju jezičke sposobnosti u vezi je s pomeranjem fokusa sa jezičkog sadržaja na procese u usvajanju J2. Kao što smo videli u prethodnom izlaganju, prvobitna istraživanja jezičke sposobnosti bila su usmerena na kapacitet osobe da obradi nove jezičke strukture – fonetske, morfosintaktičke ili leksičke. Međutim, s napretkom teorije usvajanja J2 nametnulo se pitanje uloge jezičke sposobnosti u različitim kognitivnim procesima u usvajanju ciljnog jezika. Stoga u nastavku razmatramo ključne faze u usvajanju i upotrebi J2 kako bismo mogli da utvrdimo njihovu vezu s različitim aspektima sposobnosti za učenje J2.

Usvajanje J2 podrazumeva procese koji su u vezi s opažanjem inputa, stvaranjem međujezika i produkovanjem jezičkog iskaza, kao što je prikazano Figurom 3.1.

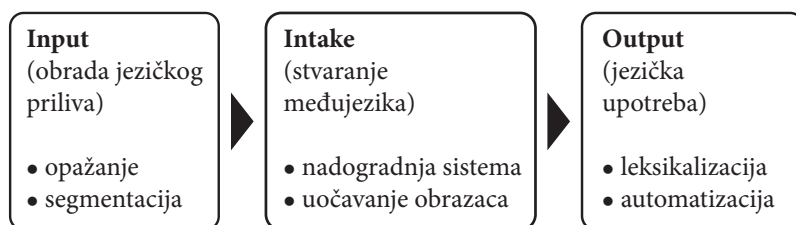


Figura 3.1. Kognitivni procesi u usvajanju i upotrebi J2

Da bi uopšte moglo da dođe do obrade jezičkog priliva i njegovog usvajanja, nema dileme da osoba mora da bude izložena ciljnom jeziku. Iako se isprva smatralo da je sasvim dovoljno da postoji razumljivi input da bi se aktivirali kognitivni mehanizmi usvajanja (Krešen 1982, 1985), Šmit (1993, 2001) je svojom hipotezom primećivanja pokazao da do toga neće doći ukoliko pažnja nije usmerena na jezički materijal (2.3.2). Primera radi, ako slušamo pesmu na ciljnom jeziku dok nam pažnju okupira neka druga aktivnost (rešavamo ukrštenicu, razgovaramo s prijateljom, radimo zadatke iz matematike, sanjari-mo...), ne dolazi do aktivacije kognitivnih procesa koji su zaduženi za obradu jezičkog priliva. Međutim, ako obratimo pažnju na reči pesme, razmišljamo o njihovom značenju ili prosto pevušimo reči onako kako ih čujemo, pokreće se kognitivna aktivnost neophodna za obradu novog jezičkog materijala. Dakle, usmeravanje pažnje na odabrane elemente jezičkog priliva predstavlja uslov za aktivaciju procesa zaduženih za stvaranje međujezika.

Ukoliko je zadovoljen prethodni uslov (tj. osoba je izložena razumljivom jezičkom materijalu koji na neki način obrađuje), ona gradi vlastiti jezički si-

stem koji označavamo terminom međujezik (Selinker 1972a, 1972b). Među- jezik je specifičan po tome što predstavlja tvorevinu svakog pojedinca, skup svih znanja i umjenja jedne osobe u vezi s upotrebom ciljnog jezika (1.3). U kreiranju vlastitog lingvističkog sistema, informacije iz novog jezičkog materijala se integrišu u postojeći sistem koji se oslanja na prethodna znanja maternjeg i drugih poznatih jezika. Po prirodi stvari, dakle, međujezik je sistematičan, dinamičan, slojevit i promenljiv, jer predstavlja razvojnu fazu u usvajanju novog jezika. Ukoliko se ovaj jezički sistem nadograđuje i razvija, bilo usvajanjem ili učenjem novih znanja, dolazi do konstantnog unapređenja komunikativne kompetencije. U slučaju da dođe do stagnacije, govorimo o fosilizaciji koja se može odnositi na čitav jezički sistem ili samo na neke njegove aspekte (primera radi, osoba može biti na veoma visokom nivou komunikativne kompetencije, a da pritom i dalje greši u upotrebi određene gramatičke strukture, recimo, određenog člana).

Konačno, jezička produkcija (engl. *output*) predstavlja manifestaciju međujezika jer se njome materijalizuju određena jezička znanja i umjenja. Svejn (1985, 1995) je hipotezom autputa (engl. *output hypothesis*) ukazala da je, osim razumljivog inputa, za razvoj jezika neophodna i jezička produkcija koja ima trostruku funkciju:

1. Pomaže učenicima da uvide propuste u svom znanju tako što postaju svesni razlike između onoga što žele i mogu da iskažu,
2. Proveravaju vlastite pretpostavke o jezičkoj upotrebi,
3. Promišljaju jezičku upotrebu, što je ključno u razvoju novih znanja.

Osim navedenih, značajna je i četvrta funkcija jezičke produkcije koja se odnosi na automatizaciju upotrebe, a koja je neophodna za postizanje fluentnosti. Naime, kad koristimo jezik, osećamo svojevrsni vremenski pritisak jer moramo brzo da reagujemo kako bismo uspešno komunicirali. U cilju uštede vremena, u velikoj meri se oslanjamo na leksikalizovane jezičke celine koje su pohranjene u našoj memoriji i spremne za upotrebu (Foster 2001). Fluentna upotreba jezika, stoga, podrazumeva brzi pristup leksikalizovanim jezičkim celinama koje se mogu nezavisno aktivirati. Ovi procesi se ne odnose nužno na učenje i korišćenje novih, kompleksnijih struktura, već na jezičke izbore koji su u vezi sa visoko kompetentnom upotrebom jezika: iako su u stanju da kreativno formulišu nove jezičke celine, kompetentni pojedinci će se opredeliti za frekventne leksičke jedinice i kolokacije koje karakterišu jezik izvornih govornika (Skijan 2016: 27). U tom svetlu, memorija i odgovarajući procesi obrade, pohranjivanja i aktivacije dobijaju centralno mesto u razumevanju fluentne jezičke upotrebe.

Skijanov model J2 sposobnosti

Polazeći od analize različitih kognitivnih procesa u prijemu, obradi i produkciji drugog jezika, Skijan (2002: 88–92) zaključuje da će različiti aspekti jezičke sposobnosti biti značajniji u određenim fazama obrade jezičkog materijala, što pojašnjava i u svojim kasnijim radovima (v. Skijan 2016) (Tabela 3.4). Prema ovom modelu, u razumevanju jezičkog priliva, prilikom segmentacije, presudna je uloga pažnje i radne memorije, dok u primećivanju ključnu funkciju imaju sposobnost fonetskog kodiranja i, opet, radna memorija. Prilikom procesa kojima se izgrađuje i usložnjava međujezik (uočavanje obrazaca, usložnjavanje sistema, obrada povratne informacije), presudnu ulogu imaju sposobnost fonetskog kodiranja i lingvistička sposobnost, kao i radna memorija. Konačno, automatizacija se primarno oslanja na radnu memoriju i sposobnost prisećanja, dok je u leksikalizaciji važna sposobnost grupisanja jezičkih elemenata u značenjske celine (engl. *chunking*).

Tabela 3.4. Skijanov model J2 sposobnosti
(shematski prikaz sastavljen prema Skijan 2016)

Kognitivni procesi	Komponente sposobnosti za učenje J2
Segmentacija	<i>Pažnja</i>
Primećivanje	<i>Radna memorija</i> Sposobnost fonetskog kodiranja
Prepoznavanje obrazaca	Sposobnost fonetskog kodiranja
Nadogradnja sistema	Lingvistička sposobnost
Obrada povratne informacije	<i>Radna memorija</i> Sposobnost „restrukturacije”
Automatizacija	<i>Radna memorija</i>
Leksikalizacija	Sposobnost prisećanja Sposobnost grupisanja

Jasno je da, uz tradicionalne konstrukte sposobnosti fonetskog kodiranja i lingvističke sposobnosti, u ovom tumačenju procesa usvajanja i upotrebe jezika posebno značajno mesto ima radna memorija koja, poput pažnje, zapravo predstavlja kognitivni proces. Skijan (2016) takođe ukazuje i na suštinsku razliku između dve grupe kognitivnih procesa: prvu čine oni kojima se razvijaju i nadograđuju jezička znanja; druga se odnosi na procese produkcije kojima se zapravo kontroliše postojeće znanje u realnim komunikativnim situacijama. Ova potonja

grupa, koja ima presudnu ulogu u razvoju fluentnosti, veoma je interesantna budući da se dovodi u vezu sa specifičnim sposobnostima koje nisu bile u fokusu ranijih proučavanja sposobnosti za učenje J2. Skijan (2016: 18–19) podvlači da se svaka faza odlikuje specifičnostima koje pozivaju na dalja istraživanja i, potencijalno, na izradu specijalizovanih testova sposobnosti.

Robinsonov model J2 sposobnosti

U nešto drugačijem ali kompatibilnom pravcu ide Robinson (2005, 2007, 2012) koji iscrta složeni model jezičke sposobnosti, po kojem se osnovne kognitivne sposobnosti kombinuju kako bi oformile sposobnosti višeg reda (engl. *aptitude complexes*). Novina ovog modela ogleda se u njegovoj dinamičkoj prirodi budući da se pretpostavlja da će se određene specifične komponente aktivirati u skladu sa jezičkim sadržajem, vrstom zadatka ili nastavnog modela. U tom smislu, opisuje se izvesna progresija od osnovnih ka specifičnim sposobnostima višeg reda koje su uslovljene kontekstom. Prema Robinsonu (2005: 59–60), ovaj složeni model jezičke sposobnosti mogao bi da predvidi uspeh u razvoju pragmatičke kompetencije, posebno na višim nivoima znanja.

Imajući u vidu da su ranijim testovima promicale specifične komponente jezičke sposobnosti, iz prostog razloga što teorija usvajanja J2 nije imala saznanja o njihovom postojanju, neophodno je da se dijagnostički i istraživački instrumenti osavremene u svetlu novih saznanja (Robinson 2012: 58, 60). Robinson (2012: 63) posebno naglašava pedagošku vrednost takvih istraživanja budući da bi idealna baterija testova mogla da identifikuje poželjne nastavne okolnosti (kao što su vrsta povratne informacije, tip zadatka, aktivnosti za samostalan rad itd.) u skladu sa specifičnim profilom sposobnosti pojedinaca. Povrh toga, ukoliko bi se kod nekih pojedinaca utvrdila slabost u određenoj komponenti J2 sposobnosti, odgovarajući testovi bi mogli da ukažu na kritična mesta u kojima bi toj osobi trebalo pružiti dodatnu i prilagođenu obrazovnu podršku (Robinson 2012: 71).

Hi-LAB model J2 sposobnosti

Hi-LAB model na izvestan način odgovara na pitanja koja su otvorili Skijan i Robinson budući da se radi o bateriji testova čiji je cilj da predvidi i objasni napredne nivo postignuća u usvajanju J2 kod pojedinaca koji učenje počinju nakon puberteta. Naime, najveći deo istraživanja jezičke sposobnosti bavi se početnim fazama usvajanja J2 i uspešno predviđa uspeh na nižim nivoima (Erman i Oksford 1995; Ven i saradnici 2017). Mnogo je manje, pak, poznato koji kognitivni faktori utiču na visoko postignuće kod odraslih učenika J2, a malobrojna dostupna istraživanja koja su ukazala na razlike u finalnom postignuću učenja uzroke nisu prepoznala

u lingvističkom iskustvu ili kognitivnim profilima učenika (Link i saradnici 2013: 531). Upravo s tom motivacijom nastaje baterija testova poznata pod akronimom Hi-LAB (*High-Level Language Aptitude Battery*) čiji je cilj da prepozna kognitivne faktore koji dovode do naprednog postignuća na J2.

Prema Hi-LAB modelu, sposobnost za učenje J2 čini skup opštih kognitivnih i specifičnih opažajnih sposobnosti koje, zajedno, podržavaju ili ometaju mogućnost ostvarenja veoma visokog nivoa kompetencije na J2 kod odraslih pojedinaca (Link i saradnici 2013: 535). Dauti i saradnici (2010) identifikuju više potencijalnih komponenti koje čine jezičku sposobnost (Tabela 3.5), te razvijaju naprednu bateriju testova kojima nastoje da ih precizno procene.

Tabela 3.5. Hi-LAB model jezičke sposobnosti
(prilagođeno prema Dauti i saradnici 2010: 12)

Konstrukt	Opis
Radna memorija	Sposobnost obrade i pohranjivanja podataka iz inputa:
Kratkoročna memorija	– ograničena količina podataka koja ostaje dostupna prilikom realizacije određenog kognitivnog zadatka
Egzekutivni kapacitet i kontrola	– procesi koji upravljaju pažnjom i voljnom obradom podataka
Dugoročna memorija Mehaničko pamćenje	– eksplicitno, dugoročno pamćenje
Oštrina	Natprosečna sposobnost opažanja značenjskih elemenata u auditivnom ili vizuelnom inputu
Brzina	Brzina odgovora na stimulse
Primovanje	Mera u kojoj prethodni doživljaj stimulusa olakšava ili otežava naknadnu obradu podataka
Indukcija	Opažanje sličnosti u jezičkom prilivu i stvaranje opštih zaključaka na osnovu tih zapažanja:
Implicitna indukcija	– bez svesti o postojanju obrazaca
Eksplicitna indukcija	– uz svesno uviđanje obrazaca
Pragmatska osetljivost	Sposobnost izvođenja pretpostavki o vezi između konteksta i jezičke upotrebe
Fluentnost	Automatizacija planiranja i produkcije

Učesnici ove serije istraživanja su fluentni govornici engleskog kao J2, različitih jezičkih biografija i iskustava. Veoma brižljivim istraživačkim postupkom procenjuje se stepen komunikativne kompetencije na engleskom jeziku kod

svih učesnika, na osnovu čega Link i saradnici (2013) utvrđuju razliku između visoko kompetentnih i veoma visoko kompetentnih korisnika engleskog jezika. Naknadnom primenom Hi-LAB testova, potvrdilo se da je uspeh u učenju J2 u tesnoj vezi sa radnom memorijom, asocijativnim učenjem i implicitnim procesima u obradi jezičkog materijala.

Ova serija istraživanja, osim toga, dodatno rasvetljava svojstva jezičke sposobnosti budući da se potvrđuje da je visok stepen komunikativne kompetencije moguć i kod pojedinaca koji učenje J2 otpočnu nakon puberteta. Kako ističe Dauti (2013), ove osobe poseduju urođene kognitivne i opažajne sposobnosti koje, makar delimično, kompenzuju postepeno slabljenje sposobnosti usvajanja nakon senzitivnog perioda.

3.2 Radna memorija

Radna memorija predstavlja sistem koji je zadužen za privremeno pohranjivanje i manipulaciju podacima tokom planiranja i obavljanja najrazličitijih kognitivnih zadataka (Bedli 1992). Objedinjuje dva naizgled protivrečna svojstva: trajnost i prolaznost (Dudai 2007: 145). Naime, informacije se u radnoj memoriji oslanjaju na postojeće znanje (otud trajnost), ali su isto tako ograničene na životni vek od tek dvadesetak sekundi (ergo, prolaznost). Ona, dakle, podseća „na dinamični kompjuterski desktop na kome se *on-line* podaci (iz senzorne memorije) kombinuju sa *off-line* informacijama (iz dugoročne memorije) kako bi omogućili aktivnost” (Dudai 2007: 145). U mojoj omiljenoj kuhinjskoj analogiji, radna memorija je poput radne površine na kojoj se nalaze i pripremaju sastojci za dalju obradu, bilo da je sledeći korak slaganje sendviča ili dugotrajni proces dinstanja lovačkih šnicli.

Termin radna memorija (engl. *working memory*) izrastao je iz ranijeg pojma kratkoročne memorije (engl. *short-term memory*). Iako se ponekad i dalje koriste sinonimno, kratkoročna memorija se odnosi na privremeno pohranjivanje informacija, dok radna memorija uz ovu funkciju podrazumeva i njihovu manipulaciju (Bedli 2012; Gederkol 2007). U tom smislu, radna memorija je značajno složenija jer, osim kratkotrajnog zadržavanja ograničenog broja podataka, uključuje i njihovu obradu, za šta je neophodna kontrola pažnje.

3.2.1 Složeni model radne memorije

Koncept radne memorije je predmet intenzivnih istraživanja koja, za sada, otvaraju više pitanja nego što mogu da ponude izvesnih odgovora. Većina sa-

vremenih modela je ipak saglasna u tome da je radna memorija složen sistem koji uz kratkotrajno čuvanje podataka podrazumeva mehanizme za usmeravanje pažnje (Bedli 2007b: 151).

Na osnovu niza istraživanja o kojima govori u ponekad šaljivom retrospektivnom prikazu polja, Bedli (2012) objašnjava kako je sa Hičom došao do konceptualizacije modela radne memorije koji je i dalje jedan od najuticajnijih u ovom domenu. Bedli i Hič (1974; Bedli 1986) su, naime, predložili složeni model radne memorije čija je funkcija privremeno zadržavanje i obrada informacija tokom obavljanja različitih kognitivnih zadataka kao što su razumevanje, učenje i rezonovanje. Prema ovim autorima, radna memorija se sastoji iz najmanje tri komponente: centralnog izvršioca, fonološke petlje i vizuo-spacialne matrice, kojima je naknadno pridodata i četvrta komponenta – epizodički bafer (Bedli 2000). U pitanju su svojevrсни moduli od kojih svaki kontroliše niz srodnih procesa i koji su međusobno povezani, nešto slabijim (ali ključnim i recipročnim) vezama, sa drugim sistemima, kao što su senzorna (čulna) memorija, dugoročna memorija itd.

3.2.1.1 Fonološka petlja

Privremeno zadržavanje zvučnih informacija neophodno je za niz kognitivnih operacija u obradi jezičkog materijala, od razumevanja do produkcije slogova, reči, rečenica. Upravo je to funkcija fonološke petlje (FP) (engl. *phonological loop*) koja, kao komponenta radne memorije, omogućava kratkotrajno zadržavanje podataka u akustičnom obliku, tj. stvaranje fonološke reprezentacije i njenu dalju obradu. Uloga FP je naročito značajna u usvajanju novih reči i struktura, posebno kad njihov oblik odstupa od uobičajenih zvučnih obrazaca (Bedli i saradnici 1998: 171), kao što je to u slučaju učenja novog jezika. Za razliku od zvučne informacije koja je direktno dostupna fonološkoj petlji, ovde mogu biti privremeno pohranjeni i vizuelni stimulusi posredstvom subvokalne artikulacije (Bedli 2007b: 151).²²

Istraživanja s odraslim pojedincima pokazuju da će efikasnost fonološke petlje, između ostalog, zavisiti od dužine reči (bolje se zadržava niz od kraćih reči), fonološke sličnosti (bolje se zadržavaju nizovi reči različitih zvučnih obrazaca) i artikulacione supresije (uspešnije se zadržava bez izgovaranja zvučnih distraktora) (Bedli i saradnici 1998: 172). Ovaj podatak rasvetljava ulogu fonološke petlje u učenju novog vokabulara: u slučaju prisustva ometa-

22 Subvokalizacija ili unutrašnji govor predstavlja postupak neme jezičke artikulacije, a karakterišu ga minimalni (i neprimetni) pokreti larinksa i drugih mišića zaduženih za govor. Prema Bedliju (2003), ovaj privatni govor ili čitanje u sebi olakšava pohranjivanje i obradu podataka, što ovog autora navodi da se vrati pojmu unutrašnjeg govora i njegovoj ulozi u razvoju mišljenja i samoregulaciji ponašanja, o čemu je govorio još Vygotski (1977[1934]).

jućih faktora, učenje parova poznatih reči nije suštinski otežano, dok je pamćenje parova novih reči sa fonološki nepoznatom strukturom značajno slabije. Kako objašnjavaju Papanjo i Valar (1992), pri pamćenju kombinacija poznatih reči zapravo se oslanjamo na leksičko-semantičke veze i posežemo za znanjima iz dugoročne memorije. Nasuprot tome, u usvajanju novih reči koristimo fonološku petlju da bismo zapamtili i obradili nove zvučne obrasce; kad je ona prenapregnuta, deluje sa manjom efikasnošću.

Činjenica da fonološka petlja omogućava učenje novih zvučnih informacija potvrđuje da postoji veza između radne i dugoročne memorije. Gederkol (1995) je tako pokazala da postojeće jezičke navike utiču na pamćenje novog zvučnog materijala. Naime, ona je merila tačnost u ponavljanju pseudoreči kod 70 dece izvornih govornika engleskog jezika; ispostavilo se da je tačnost u reprodukciji reči bila značajno veća u slučaju onih čija struktura podseća na engleski jezik (npr. *contramponist*) u odnosu na reči koje odudaraju od engleske fonologije (npr. *loddanapish*). U izvršavanju ovog zadatka deca se evidentno oslanjaju na prethodna znanja u vezi sa zvučnim obrascima poznatog jezika što sugerise da dugoročna memorija utiče na recepciju novog zvučnog materijala. Veza između radne i dugoročne memorije dakle nije jednosmerna, već podrazumeva recipročan odnos koji presudno utiče na proces usvajanja jezika i, sasvim izvesno, može objasniti efekat pozitivnog i negativnog transfera u učenju J2.

Bedli i saradnici (1998: 186–191) razmatraju odnos fonološke petlje i dugoročnog pamćenja u kreiranju novih znanja. Lucidno objašnjavaju da bi funkcionalan sistem za učenje morao da omogući korišćenje prethodnih jezičkih znanja (fonoloških, leksičkih, sintaksičkih...), ali da istovremeno bude dovoljno fleksibilan da prihvati priliv i integraciju novih podataka u postojeći sistem. Naime, ukoliko bi se sistem oslanjao samo na ranija znanja, ne bi bio prijemčiv za nove sadržaje te bi ova rigidnost onemogućila jezički razvoj. S druge strane, ako bi se neselektivno razmatrali svi elementi iz jezičkog priliva, uključujući boju glasa, individualne specifičnosti u izgovoru pojedinih glasova i tako dalje, došlo bi do opterećenja sistema nebitnim informacijama. Stoga je za usvajanje jezika neophodno da radna memorija omogući kratkotrajnu ali tačnu reprezentaciju jezičkog priliva čiji se elementi obrađuju u skladu sa znanjima iz postojećeg jezičkog sistema, s tim da odgovarajuće nove informacije mogu biti inkorporirane u dugoročno pamćenje – čime dolazi do nadogradnje postojećih znanja. Takav sistem se, dakle, oslanja na postojeće apstraktne jezičke obrasce koji se konstantno revidiraju i nadograđuju na osnovu novih relevantnih informacija iz jezičkog priliva. Ovakvo tumačenje navodi pomenute autore na zaključak da je fonološka petlja zapravo u osnovi sposobnosti za usvajanje jezika što podvlače i naslovom svog rada (Bedli i saradnici 1998).

Nesumnjivo je da je njihov model jezičkog usvajanja u velikoj meri kompatibilan sa savremenim neurolingvističkim i kognitivnim teorijama kao što su, na primer, konekcionizam i konstrukciona gramatika i dobrim delom podržan rezultatima neuropsiholoških istraživanja.²³

Osim proučavanja normalnog jezičkog razvoja kod dece i odraslih, značajni uvidi o karakteristikama fonološke petlje zasnivaju se na studijama slučajeva kognitivnih deficita i istraživanjima razvojnog jezičkog poremećaja kod dece (v. Bedli i saradnici 1998). Kako ističe Bedli (2012: 12), ova istraživanja se primarno bave ulogom FP u pamćenju i obradi verbalnog materijala, bilo da se radi o recepciji ili produkciji, ali postoje značajne indicije da znakovni jezik i čitanje s usana funkcionišu po istom principu. Povrh toga, sasvim je verovatno da je FP u vezi s obradom i drugih zvučnih informacija kao što su muzika ili zvuci iz okruženja, što je i dalje nedovoljno istražena oblast. S obzirom na primarni fokus istraživača na prijem i obradu jezičkog priliva, u literaturi se još koristi i termin verbalna kratkoročna memorija.

3.2.1.2 Vizuo-spacijalna matrica

Kao što je fonološka petlja zadužena za obradu akustičnog materijala, vizuo-spacijalna matrica (VSM) (engl. *visuo-spatial sketchpad*) to čini za vizuelne i prostorne podatke. Ona, naime, kratkotrajno pohranjuje informacije o izgledu, obliku i položaju, te omogućava kreiranje privremene vizuelne predstave i njenu manipulaciju, zbog čega se još naziva unutrašnjim okom. Bedli (2012: 13) ukazuje na istraživanja po kojima se zapravo radi o modularnom sistemu koji podrazumeva procese za obradu vizuelnih, prostornih, kinestetičkih i taktilnih podataka. Engl (2007: 161) pak insistira na tome da su fonološka i vizuo-spacijalna memorija samo dva među mnogim modulima radne memorije, koje su istraživači izdvojili jer ih je relativno jednostavno operacionalizovati. On pak smatra da bi sveobuhvatan model radne memorije morao da objedini mehanizme za dekodiranje svih podataka koji su dostupni ljudskom umu (zvuk, vid, dodir, miris...), što je Bedli i nagovestio u svojim kasnijim radovima (v. Bedli 2012).

Za razliku od istraživanja fonološke petlje, naučni radovi o vizuo-spacijalnoj matrici značajno su skromnijeg broja, a još je manje onih koji se bave procesima i efektima VSM na usvajanje i upotrebu jezika. Proučavanja u oblasti

²³ Savremena neurolingvistička istraživanja jezičke sposobnosti otvaraju prozor ka njenom boljem razumevanju budući da se koriste tehnološkim dostignućima koja su do skora bila nedostupna. Polazeći od istraživačke metodologije koja se mahom oslanja na hemodinamičke metode (PET, fMRI i druge), istražuju se fiziološke karakteristike različitih aspekata jezičke sposobnosti (Ven i saradnici 2017: 14). Tako je utvrđeno da su procesi pohranjivanja fonološkog materijala u vezi sa Brodmanovim poljem 44 u levoj hemisferi mozga, dok je Brokina zona u levom frontalnom režnju zadužena za subvokalizaciju (Bedli 2003: 192).

disleksije, međutim, nude važne uvide i ukazuju da slabije postignuće na različitim testovima VSM koreliraju sa slabijim uspehom u čitanju (Badjan 2005). Nema sumnje da je razvoj čitalačke sposobnosti u vezi sa vizuo-spacijalnom matricom budući da ona omogućava prepoznavanje oblika i orijentacije slova; drugim rečima, asocijacija grafeme i odgovarajućeg značenja deo je procesa za koje je zadužena VSM. Pam i Heson (2014: 468) takođe navode rezultate više istraživanja po kojima se čitanje na naprednom nivou oslanja na automatsku obradu reči, što potvrđuje da razvoj čitalačke sposobnosti zavisi od uspešnog vizuelnog dekodiranja reči. Osim toga, čitanje se na naprednom nivou ubrzava procesom skeniranja (engl. *scanning*), tj. brzim pregledom teksta tokom koga se traga za izdvojenim vizuelnim informacijama.

Anglocentričnost savremenih istraživanja u usvajanju jezika sasvim moguće ograničava naše potpunije sagledavanje različitih fenomena, kao što je slučaj i sa vizuo-spacijalnom matricom. Noviji radovi tako pokazuju da VSM ima značajniju ulogu u jezicima koji se ne oslanjaju na alfabet, već na druge tipove pisama (v. Ruan i saradnici 2018; Tong i Mekbrajd-Čeng 2010).

3.2.1.3 Epizodički bafer

Epizodički bafer (ET) (engl. *episodic buffer*) je treća komponenta radne memorije čija je funkcija, kao i u slučaju prethodna dva domena Bedlijevog modela, privremeno pohranjivanje ograničenog opsega informacija. Specifičnost ET je u objedinjavanju podataka iz zvučnog, vizuelnog, prostornog i drugog priliva u smislene epizode ili celine (engl. *chunks*), što ukazuje na njegovu multimodalnu prirodu. U tom smislu deluje kao posrednik među različitim komponentama radne memorije, kao i između radne i dugoročne memorije (Bedli 2012: 15). Interesantno je što se ovaj mehanizam ne dovodi u vezu samo sa opažanjem, već i sa kreativnim procesima, zbog čega nam je, kako kaže Bedli (2012: 16), moguće da zamislimo nešto sasvim novo, poput slona na hokejaškom terenu. Ovaj autor smatra da EP nema suštinski aktivnu ulogu u manipulaciji podataka, već da je prevashodno zadužen za privremeno zadržavanje veze između različitih stimulusa, pripremajući tako materijal za dalju obradu (Bedli 2012: 17).

3.2.1.4 Centralni izvršilac

Centralni izvršilac (CI) (engl. *the central executive*) je prvobitno zamišljen kao centralna, najsloženija komponenta radne memorije s funkcijom usmeravanja pažnje, pohranjivanja i odlučivanja. Ovakvo tumačenje uloge centralnog izvršioca proizvelo je izvesne kritike jer mu se pridaju osobine

homunkulusa, mudrog čovečuljka koji je zadužen za ključne operacije u opažanju i obradi podataka (v. npr. Parkin 1998). Bedli (1998) odgovara da nema ničeg lošeg u samoj metafori ako će poslužiti kao podsetnik i podstrek za dalje proučavanje određenog važnog fenomena. Zaista, istraživanja su potvrdila da centralni izvršilac učestvuje u različitim procesima koji se odnose na usmeravanje pažnje, na podelu pažnje na dva cilja tj. izvora informacija, na prebacivanje sa zadatka na zadatak, kao i na održavanje pažnje uprkos ometajućim faktorima. Osim toga, u složenijim kognitivnim zadacima CI takođe kontroliše prebacivanje pažnje s neposrednog zadatka na aktivaciju prethodnih znanja neophodnih za njegovu realizaciju. Savremena istraživanja ukazuju da je homunkulusa sad već moguće razrešiti dužnosti jer je potvrđeno da se pomenute radnje odvijaju interakcijom složene neuronske mreže i kognitivnih procesa (Džafs i Herington 2011: 138).

Prema Bedlijevom (2000, 2007a, 2012) modelu, centralni izvršilac komunicira sa dugoročnom memorijom putem epizodičkog bafera. Kao sistem koji omogućava privremeno zadržavanje ograničenog broja multimodalnih informacija u formi epizoda ili manjih celina, EP predstavlja svojevrstu pozornicu na koju se usmerava pažnja. Centralni izvršilac, u ulozi dirigenta, nadležan je za uspostavljanje i održavanje komunikacije između svih učesnika pozorišnog komada – različitih zvučnih, vizuelnih, emocionalnih i drugih podataka. Pažnja je osnovni instrument centralnog izvršioca, tj. njegova dirigentska palica, s tim što procesi u osnovi usmeravanja i održavanja pažnje nisu predmet svesne kontrole, niti su dostupni svesnom razmatranju (Gederkol 2007: 156).

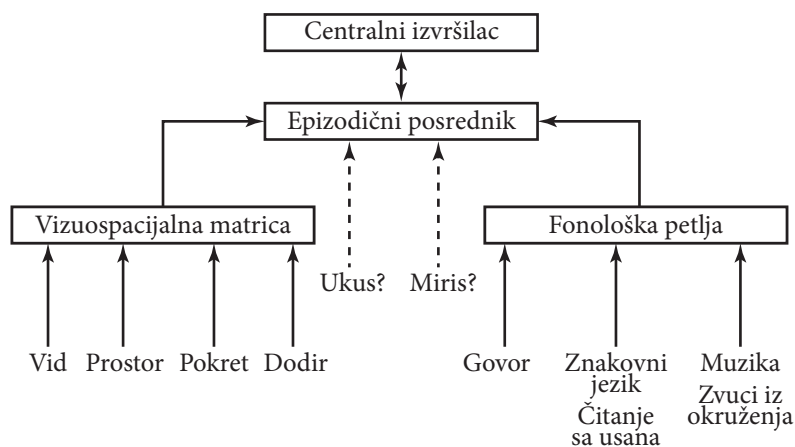


Figura 3.2. Složeni model radne memorije (prilagođeno prema Bedli 2012: 23)

Bedlijev složeni model radne memorije, prikazan Figurom 3.2, rasvetljava ulogu pažnje u procesu usvajanja i učenja jezika.²⁴ Kao što je rečeno, pažnja podrazumeva različite procese koji se odnose na usmeravanje pažnje, identifikaciju podataka koje treba obraditi i na kojima treba zadržati pažnju (Peterson i Pozner 2012; Pozner i Peterson 1990). Iako sve komponente radne memorije podrazumevaju izvesne individualne razlike, Engl (2007) smatra da je osnovni izvor varijacije upravo u vezi s izvršnom pažnjom, tj. našom sposobnošću da zadržimo fokus na određenom zadatku. Drugim rečima, pojedinci će se prevashodno razlikovati po tome koliko uspešno uspevaju da se odupru različitim faktorima koji ometaju pažnju sa trenutnog zadatka.

Efekat radne memorije na usvajanje jezika predstavlja veoma dinamično polje istraživanja koje, u opštim crtama, stimuliše dve istraživačke struje. Evropska (i primarno britanska) tradicija pažnju usmerava na fonološku petlju i njenu ulogu u usvajanju vokabulara i gramatike, dok je na američkom kontinentu najviše interesovanja privukao koncept centralnog izvršioca i procesi u vezi sa mehanizmima koji regulišu pažnju. Iako polaze od različitih pitanja, obe struje su komplementarne i zajedno ukazuju na značajne rezultate kojima se potvrđuje snažna veza između radne memorije i usvajanja J1 (Ven 2014: 174). Mnoga od ovih iskustava prepoznata su i na polju teorije usvajanja J2, gde su podstakla veoma aktivnu, iako i dalje nedovoljno sistematičnu istraživačku delatnost. Ovo je tema sledećeg odeljka.

3.2.2 Radna memorija i usvajanje J2

Kao što smo videli, radna memorija, a posebno njena fonološka petlja i centralni izvršilac, ključni su u nizu procesa u učenju i upotrebi jezika. Direktno je zadužena za privremeno pohranjivanje ograničenog broja podataka i njihovu pripremu za dalju obradu. U tom smislu, očekivano je da će kapacitet radne memorije biti ograničen količinom informacija koje osoba može da zadrži, kao i periodom tokom koga su te informacije dostupne. Istraživanja u učenju J2, dakle, nastoje da utvrde da li i na koji način radna memorija utiče na razlike u procesima usvajanja i učenja ciljnog jezika.

U iscrpnom pregledu istraživanja koja se bave ulogom radne memorije u usvajanju J2, Džafs i Herington (2011) grupišu studije u sedam tematskih celina i to u vezi sa procesima sintaksičke obrade i usvajanja leksike, s usmenom interakcijom, sa čitanjem i pisanjem, s opštim uspehom, sa boravkom u inostranstvu, kao i s odnosom radne memorije i jezičke sposobnosti.

²⁴ Bedlijev model radne memorije, naravno, nije i jedini, te se kao veoma uticajan ističe još model integrisanih procesa koji radnu memoriju ne sagledava kao izdvojen sistem, već kao aktivni deo dugoročne memorije pod kontrolom pažnje (v. Kauan 1997). Sistematičan pregled ovog i drugih teorijskih modela, nažalost, prevazilazi okvire ovog teksta.

Prva grupa istraživanja polazi od pretpostavke da će pojedinci sa većim kapacitetom radne memorije biti uspješniji u obradi sintaksičkih informacija budući da je prilikom upotrebe ciljnog jezika potrebno istovremeno obraditi i značenijske i formalne aspekte. Ova istraživačka struja uglavnom se oslanja na test brzine čitanja kojim se ispitanicima daju rečenice različite složenosti te se utvrđuje brzina i tačnost u razumevanju. Sudeći po rezultatima različitih radova koje razmatraju Džafs i Herington (2011: 148), izvorni govornici se prilikom čitanja ne zadržavaju na grupama reči da bi izveli zaključke o njihovoj rečeničnoj funkciji, već zasebno obrađuju svaku jedinicu naslućujući njenu službu, zbog čega neretko dolazi do neočekivanog obrta u slučajevima složenijih rečenica – efekat koji su istraživači opisali kao šetnju baštenskom stazom. Posledica ovakve kognitivne obrade podataka je razlika u brzini, zavisno od tipa zadatka. Naime, u slučaju rečenica s ambivalentnim značenjem (npr. *The evidence examined by the lawyer shocked the jury.*), ispitanici s boljom radnom memorijom brže dolaze do ispravne interpretacije jer uspešno kombinuju sintaksičko i pragmatičko znanje (malo je verovatno da je dokaz ispitao advokata). Međutim, u rečenicama čija je kompleksnost uslovljena sintaksičkom konstrukcijom (npr. *The experienced soldiers warned about the dangers before the midnight raid.*), ispitanici sa boljom radnom memorijom sporije odgovaraju jer uspevaju da u radnoj memoriji duže zadrže sve moguće sintaksičke interpretacije (da li su vojnici bili upozoreni na opasnosti ili su vojnici upozorili na opasnosti?) (v. Džast i saradnici 1996). Polazeći od ovih pretpostavki, Džafs u nizu istraživanja upoređuje efekat radne memorije na brzinu sintaksičke obrade kod korisnika J1 i J2 (prema Džafs i Herington 2011: 149). Njegove analize ne ukazuju na značajniji uticaj radne memorije na brzinu ili tačnost u obradi sintaksičkog materijala na engleskom kao J2, pa se individualne razlike kod ove grupe ispitanika ne mogu pripisati razlikama u radnoj memoriji. Interesantno je, međutim, što je ova serija istraživanja pokazala da prethodno lingvističko znanje utiče na rezultate, pa su tako izvorni govornici srodnijeg (španskog) jezika bili uspješniji u odnosu na izvorne govornike drugih tipološki udaljenijih jezika (poput japanskog i kineskog). Ovi rezultati su potvrđeni i u kasnijim studijama u kojima je efekat radne memorije prepoznat jedino kod naprednijih učenika J2 i to u tačnosti ali ne i brzini obrade sintaksičkog materijala (Sagara i Herščenson 2010).

Imajući u vidu ključno mesto fonološke petlje u razvoju jezičkih znanja, ne iznenađuje da je upravo ova komponenta predmet niza istraživanja, uglavnom u vezi s usvajanjem vokabulara. Posebno se često primenjuje test ponavljanja pseudoreči, a koji dosledno potvrđuje vezu između FP i učenja novih reči (3.2.1.1). Isto važi i u slučaju učenika J2 (Servis 1992; Mazura i Gederkol 2005), s tim što se efekat fonološke petlje različito ispoljava kod učenika različitih

nivoa kompetencija. Naime, razlike uslovljene funkcijom FP posebno su izražene kod početnika budući da se oni primarno oslanjaju na zvučnu reprezentaciju nove reči (Džafs i Herington 2011: 151).

Na različite procese u obradi poznatog i novog jezičkog materijala ukazuju Elis i Biton (1993). Oni su istraživali strategije za pamćenje englesko-nemačkih leksičkih ekvivalenata kod odraslih anglofonih učenika nemačkog jezika. Dok je u produkciji engleskog ekvivalenta najuspešnija strategija bila upotreba ključnih reči, tj. vizualizacija kroz asocijativno pamćenje, u produkciji nemačke lekseme presudnu ulogu je imala strategija ponavljanja reči, što opet ukazuje na centralnu ulogu FP u pamćenju novih fonoloških oblika.

Spečiale i saradnici (2004) su pak poredili efekat fonološke petlje na usvajanje vokabulara stranog jezika u eksperimentalnim uslovima i tokom desetonedelnog kursa jezika. U oba slučaja se pokazalo da bolji rezultati na zadacima koji angažuju FP uspešno predviđaju uspeh u usvajanju vokabulara stranog jezika. Osim toga, ovi autori ukazuju na dva odvojena faktora – kapacitet fonološkog pohranjivanja i sposobnost usvajanja fonoloških sekvenci – koji zajedno utiču na trajno fonološko znanje. Samim tim, usvajanje vokabulara je uslovljeno interakcijom FP i dugoročne memorije, kao što se pokazalo i u istraživanjima J1 (v. Gederkol 1995).

Polazna hipoteza u proučavanju efekta radne memorije na razvoj usmene interakcije u vezi je s ulogom autputa (3.1.3.2). Naime, prilikom komunikacije, učenici uočavaju raskorak između onoga što žele i mogu da kažu, te im ovaj uvid usmerava pažnju na odgovarajuće strukture kojima će unaprediti svoje znanje. Bilo bi očekivano da učenici s većim kapacitetom radne memorije imaju i bolju sposobnost opažanja relevantnih formi u jezičkom prilivu, što bi posledično trebalo da vodi i ka njihovom uspešnijem usvajanju. Istraživanja podstaknuta ovim pretpostavkama, međutim, nisu ukazala na jasnu vezu između radne memorije i fluentnosti (Džafs i Herington 2011: 152). Ovo, naravno, ne mora da znači da takva veza ne postoji, već da postojeći instrumenti možda ne uspevaju da je na adekvatan način identifikuju.

Efekat radne memorije na čitanje i pisanje na J2 privukao je nešto manje pažnje istraživača. Prema dostupnim radovima, pri čitanju na stranom jeziku ispitanici mahom primenjuju globalne strategije razumevanja i tekstu pristupaju odozgo-nadole (engl. *top-down*). U tom smislu, uspeh u čitanju na J2 je u tešnjoj vezi s poznavanjem teme nego sa radnom memorijom, a ovo je znanje prirodno u vezi s kulturnim i obrazovnim iskustvom pojedinca (Džafs i Herington 2011: 153), kao i nivoom jezičke kompetencije. U slučaju pisanja pak postoje indicije da među početnicima postoji snažnija korelacija između radne memorije i tačnosti, dok je na naprednijim nivoima utvrđena veza između radne memorije i upotrebe sofisticirane leksike

(Vazilets i Marin 2021). Analizirajući različite aspekte jezičke sposobnosti, Kormoš (2012) spekulira da bi radna memorija mogla biti značajnija u fazama revizije teksta i u prevođenju.

Uticaj radne memorije na opšti uspeh u učenju J2 mahom se istražuje korelacijom rezultata sa testova radne memorije i opšte komunikativne kompetencije na drugom jeziku. Rezultati ukazuju na značajniju ulogu radne memorije u kontekstu eksplicitnog učenja, kao i na značajan efekat radne memorije u usvajanju leksikalizovanih jezičkih celina (Džafs i Herington 2011: 155–156). Istraživanja sa učenicima koji su proveli izvesno vreme u kontekstu imerzije potvrđuju da radna memorija utiče na uspeh u usvajanju jezika, što se primarno objašnjava sposobnošću primećivanja i zadržavanja fokusa na jezičkom prilivu (Džafs i Herington 2011: 156).

Nema sumnje da istraživanje efekta radne memorije na usvajanje J2 i dalje otvara niz nepoznanica koje se, u izvesnoj meri, mogu dovesti u vezu s nesigurnostima adolescentnog uzrasta ovog istraživačkog polja. Ven (2012) upozorava na potrebu da se brižljivo i dosledno koristi terminologija u vezi sa radnom memorijom i njenim komponentama, da se preispitaju metodološki pristupi i instrumenti kojima se meri u kontekstu teorije usvajanja J2, te da se u formulisanju istraživačkih pitanja pođe od teorijskih modela koji se neće zadržati na prostom utvrđivanju prisustva ili odsustva korelacije između različitih komponenti radne memorije i J2 procesa. U tom smislu predlaže istraživačku agendu koja bi se prevashodno usmerila na ulogu fonološke petlje i centralnog izvršioca u usvajanju J2. Venova argumentacija je veoma ubedljiva i podstaknuta pronicljivom analizom postojećih istraživanja (v. takođe Džafs i Herington 2011; Li i Žao 2021), pa ipak, možda ne bi trebalo u potpunosti odbaciti istraživanja ostalih komponenti složenog modela radne memorije budući da bi iz njihovog potpunijeg sagledavanja takođe bilo moguće bolje razumeti procese u usvajanju J2. Tako, na primer, doktorska disertacija odbranjena na Univerzitetu u Kansasu (Rai 2014) primarno proučava ulogu epizodičkog bafera u čitanju na J1 i J2 i daje zanimljive smernice za dalja istraživanja.

3.2.3 Umesto sinteze: J2 sposobnost i radna memorija

Izgleda da istraživanja sposobnosti za učenje J2 u protekle tri decenije doživljavaju eksponencijalni rast o čemu svedoči trivijalna, ali sasvim ilustrativna činjenica: kad u *Google Scholar* ukucamo ključne reči *L2 language aptitude*, za period od 1991. do 2000. godine pretraživač izbaci 4.440 rezultata, a samo za poslednje dve godine (a sada smo u januaru 2026. godine) identifikuje 5.800

relevantnih radova. Svaka zamisao o sveobuhvatnom pregledu ovog istraživačkog polja stoga deluje neuhvatljivo. Pa ipak, moguće je izvući neke opšte crte savremenih tokova koji će svakako oblikovati nadalje ovo više nego uzbudljivo istraživačko polje.

Sada je već opšte prihvaćena definicija po kojoj sposobnost za učenje J2 predstavlja specifičnu kognitivnu sposobnost koja utiče na proces usvajanja i učenja drugog jezika. Međutim, pitanje koje i dalje izaziva nemalo polemike odnosi se na specifičnost ove sposobnosti. Ako se držimo hipoteze kritičnog/senzitivnog perioda, usvajanje jezika je nakon određenog uzrasta kvalitativno drugačije. U tom slučaju, J2 sposobnost bi uspešno mogla da objasni značajne individualne razlike u finalnom postignuću. Ako kritični period ne postoji, onda učenje jezika ne podrazumeva specijalizovanu sposobnost, već se jezik razvija zahvaljujući kognitivnim kapacitetima opšteg karaktera i, u tom slučaju, sama jezička sposobnost bi zapravo podrazumevala one kognitivne sposobnosti koje su posebno značajne za usvajanje jezika. Rezultati istraživanja još ne daju dovoljno snažne argumente ni za jednu od pomenute dve pozicije, tako da imamo strastvene pobornike obe struje: one koji smatraju da je sposobnost za učenje J2 relativno nezavistan faktor (v. Rizjovic 2008; Sasaki 1996; Skijan 2002), kao i one koji zastupaju tezu da se J2 usvaja zahvaljujući opštim kognitivnim mehanizmima (v. Elis i Vulf 2019; Tomaselo i Bejts 2001).

Odgovor na prethodno pitanje, ipak, ne ugrožava sledeći opšti zaključak: pojedinci koji imaju bolje rezultate na testovima J2 sposobnosti brže napreduju u učenju J2 – pod uslovom da su svi ostali faktori nepromenjeni (Dauti 2019; Ven i Skijan 2021). Budući da je struktura jezičke sposobnosti složena, tj. podrazumeva skup različitih i međusobno povezanih komponenti, uspeh osobe u učenju J2 će biti posebno podržan ukoliko aktivnosti i okolnosti učenja odgovaraju njenom specifičnom kognitivnom profilu.

Raniji modeli J2 sposobnosti, među kojima se posebno ističe Kerolov, bili su usmereni na utvrđivanje njene uloge u razvoju različitih jezičkih znanja, kao što su fonološka, gramatička ili leksička. Savremena istraživanja, međutim, usmeravaju pažnju na ulogu jezičke sposobnosti u različitim kognitivnim procesima prijema, obrade i produkcije jezičkog materijala, te razmatraju uticaj individualnih razlika u svakoj od pomenutih faza. Ova istraživačka struja pokazuje značajan potencijal u pogledu unapređenja teorije budući da nastoji da ponudi koherentan i sveobuhvatan model usvajanja i upotrebe J2. Iako je ovaj ishod i dalje sasvim neizvestan, nekoliko temeljaca već je solidno postavljeno, a svi upućuju na centralnu ulogu radne memorije u obradi jezičkog materijala.

Radna memorija je još jedan kognitivni sistem koji već neko vreme zaokuplja pažnju naučnika – pod naročito snažnim uticajem Bedlijevog složenog

modela. Iako istraživanja nedovoljno dosledno opisuju ulogu radne memorije u usvajanju J2, entuzijazam za ovaj fenomen u oblasti teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvistike podseća na euforiju s Elvisovog koncerta u Las Vegasu. I kad se razmisli, oduševljenje je opravdano. Postojeći model radne memorije vrlo se intuitivno uklapa u sadašnja znanja o procesima usvajanja J2, a istovremeno nagoveštava odgovore na mnoga i dalje otvorena pitanja. Posebno je intrigantna uloga pažnje koja se, posredstvom centralnog izvršio-oca, usmerava na relevantni jezički materijal i omogućava njegovu obradu; istovremeno, prethodna znanja posredstvom radne memorije omogućavaju ili ometaju proces opažanja i usvajanja novih podataka. Drugim rečima, radna memorija ima ključnu ulogu u jezičkom razvoju budući da predstavlja most između novih informacija i prethodnih znanja. Stoga ni malo ne iznenađuje ogromno interesovanje za njeno proučavanje, kao i formulacija najrazličitijih istraživačkih pitanja u vezi s vrstom jezičkog znanja, procesima i kontekstima upotrebe J2. Ven i Skijan (2021: 7; v. takođe Ven i Skijan 2011) upozoravaju na rizik koji nosi izolovanost pojedinačnih istraživačkih napora – jer zbog postojeće fragmentacije trenutno teško uočavamo šumu od silnih stabala, te pozivaju na potrebu da se postojeći modeli radne memorije analiziraju i uporede kako bi se došlo do koherentnog tumačenja ovog fenomena. Dodala bih da bi se u ove napore moralo integrisati i dublje razumevanje emocionalnih faktora u vezi s radnom memorijom s obzirom na značaj koji imaju u usmeravanju pažnje i odlučivanju (4.1).

Odnos J2 sposobnosti i radne memorije i dalje je prilično kontroverzan. Na jednom kraju su stavovi autora koji radnu memoriju i, posebno, fonološku petlju kao njenu komponentu izjednačavaju sa jezičkom sposobnošću; na drugom kraju spektra susrešćemo tumačenja po kojima radna memorija utiče na usvajanje J2 posredstvom različitih komponenti jezičke sposobnosti. Nesumnjivo je ovo još jedno pitanje čiji će odgovor ključno uticati na naše razumevanje procesa u usvajanju jezika.

Još jedna od mnogih nepoznanica u vezi sa jezičkom sposobnošću i radnom memorijom odnosi se na njihovu suštinsku prirodu: da li su u pitanju stabilne crte ili se one mogu razvijati, pa čak i uvežbavati? Kako ističe Skijan (2002: 79), da bi konstrukt jezičke sposobnosti imao smisla, u pitanju bi morala biti relativno stabilna karakteristika koja je relativno otporna na uticaj eksternih faktora kao što su obuka, učenje drugih jezika, nastavni kontekst i slično jer bismo onda ovim terminom označavali relevantno iskustvo. Ovo i dalje dominantno stano-više ipak ne isključuje mogućnost promene. Svako od rođenja do smrti doživljava vidne fizičke promene, pa je opet moguće uočiti određene konstante po kojima ćemo, kad malo pažljivije uporedimo slike iz detinjstva i poznog doba, videti da je u pitanju ista osoba. Životne okolnosti mogu biti više ili manje blagonaklon

skulptor, ali osnovne crte su prepoznatljive. Da li bi ova analogija mogla opisati prirodu sposobnostiza učenje drugog jezika? Savremena istraživanja, posebno u domenu radne memorije, ukazuju na mogućnost razvoja sposobnosti i na značaj sistematične obuke (v. Dauti 2019; Singleton 2017; Ven i saradnici 2017). Pomenuta dilema, dakle, vraća nas na početak ovog poglavlja i polaznu premisu po kojoj su sposobnosti date – da se razvijaju.

3.3 Sposobnost kao potencijal

Bez namere da dovodim u pitanje definiciju inteligencije kao opšte kognitivne sposobnosti, u završnom delu ovog poglavlja usmeravamo pažnju na sistemске teorije inteligencije koje nastoje da ponude nešto drugačije, možda sveobuhvatnije tumačenje ljudskih kognitivnih sposobnosti. Ovi modeli, iako veoma različiti, posmatraju inteligenciju kao kompleksni sistem koji nije izolovan od društvenih, kulturnih i kontekstualnih faktora – tumačenje koje je kompatibilno sa teorijom dinamičkih sistema. U nastavku stoga razmatramo dva takva modela koji su imali nešto značajniji uticaj na teoriju usvajanja J2, posebno u kontekstu formalnog učenja. U pitanju su Sternbergova trijarhijska teorija ili teorija uspešne inteligencije i Gardnerova teorija višestrukih inteligencija.

3.3.1 Teorija uspešne inteligencije

Pokušaji da se inteligencija definiše na osnovu opšteg faktora inteligencije i izolovano od konteksta u kome se osoba razvija dovode do redukcionističkog posmatranja ove centralne ljudske sposobnosti – smatra Sternberg (2002: 14–15). Njegovo bogato istraživačko iskustvo u različitim kulturama navodi ga na zaključak da različite kulture različito tumače inteligentno ponašanje, pa se i samo tumačenje pojma inteligencije razlikuje od kulture do kulture. Jezik ovo lepo ilustruje, jer, na primer, za zapadnjački termin „inteligencija” ne postoji direktan prevod u savremenom mandarinском jeziku, a srodni termini bolje bi se preveli našim ekvivalentom „mudrost” (Sternberg 2003: 137). Sternberg stoga smatra da inteligenciju treba razumeti kao individualnu sposobnost za uspeh koja zavisi od mogućnosti osobe da iskoristi svoje kapacitete i prevaziđe vlastite nedostatke u skladu sa ličnim potrebama i zahtevima okruženja.

Teorija uspešne inteligencije, dakle, polazi od pretpostavke da se kognitivne sposobnosti ne mogu posmatrati izolovano od društveno-kulturnog konteksta u kome pojedinac živi. U pitanju je trijarhijski model budući da uspešna inteli-

gencija podrazumeva analitičku, kreativnu i praktičnu inteligenciju (Sternberg 1985, 1997, 2002). Analitička inteligencija se aktivira u procesima kao što su razlaganje, upoređivanje, procenjivanje, planiranje... Njena uloga je posebno važna u rešavanju relativno poznatih problema u kojima se oslanjamo na apstraktno mišljenje, kao što su matematičke ili logičke radnje, te je ona zapravo najbližnja tradicionalnom pojmu inteligencije.

Kreativna inteligencija je ključna u rešavanju problema koji se odlikuju većim ili manjim stepenom novine, a podrazumeva konvergentno i divergentno mišljenje. Da bi testirao ovaj konstrukt, Sternberg sa saradnicima razvija različite (zabavne) zadatke kojima nastoji da proveri sposobnost ispitanika za rešavanje novih situacija, te zaključuje da rezultati sa testova konvergentnog mišljenja u velikoj meri pozitivno koreliraju sa konvencionalnim testovima inteligencije; kod zadataka divergentnog mišljenja, pak, takve pozitivne korelacije potpuno su izostale (Sternberg 2002: 28). Ovo nas navodi na zaključak da tradicionalna tumačenja inteligencije ne nude objašnjenje za kreativnost u čijoj osnovi je divergentno mišljenje.

Sternberg posebno naglašava značaj kreativne inteligencije u učenju novog jezika, jer smo veoma često suočeni sa novim materijalom koji treba razumeti u skladu sa kontekstom koji je takođe neretko stran. U tom pogledu, kreativna inteligencija sasvim izvesno uključuje procese abduktivnog rezonovanja koji podrazumevaju tumačenje nove pojave na osnovu pretpostavke o samoj pojavi. Drugim rečima, u susretu s novim jezičkim materijalom stvara se pretpostavka o njegovom značenju i/ili upotrebi na osnovu prethodnih znanja i novog konteksta, zbog čega Bertele (2011: 194) ovu pojavu tumači kao proces formiranja hipoteze u funkciji objašnjenja (v. takođe Jovanović i Zečević Krneta 2012; Pirs 1998; Tagard 2006). Dimitrijević (2023) ukazuje na posebno značajno mesto abduktivnog rezonovanja u usvajanju novog vokabulara kod plurilingvalnih učenika novog stranog jezika.

Konačno, praktična inteligencija podrazumeva sposobnost pojedinaca da rešavaju probleme u najrazličitijim svakodnevnim situacijama. Sternberg (2002: 30) ističe da se pojedinci razlikuju u načinu na koji se suočavaju sa okruženjem i rešavaju neposredne životne situacije nastojeći da im se prilagode (engl. *adapt*), da ih promene (engl. *shape*) ili da se od njih udalje (engl. *select*). Različiti društveni fenomeni veoma jasno ilustruju ove tendencije u svakodnevnim situacijama, kao na primer, pri susretu sa neobičnom hranom ili nekim stranim kulturnim ritualom. U tom smislu, ovaj konstrukt bi mogao biti relevantan u istraživanjima razvoja interkulturene kompetencije (v. Li 2020).

U osnovi sva tri domena inteligencije ovog modela nalaze se tri tipa kognitivnih procesa (Sternberg 2002: 22–23). Metakognitivni ili izvršni procesi odnose

se na kognitivne aktivnosti kojima se problem prepoznaje, analizira i kojima se stvara plan za usmeravanje dalje aktivnosti. Izvedbene komponente čine drugu grupu procesa koji su zaduženi za realizaciju aktivnosti. Konačno, treću grupu čine procesi u vezi sa usvajanjem novih znanja koja su potrebna za rešavanje identifikovanih problema ili pak u vezi s usvajanjem deklarativnih znanja (što je takođe vrsta problema). Metakomponente imaju istaknuto mesto u teoriji uspešne inteligencije što je u saglasju sa prepoznavanjem sve značajnije uloge metakognicije u savremenom istraživanju kognitivnih procesa i samog ponašanja.

Polazeći od postulata teorije uspešne inteligencije, Grigorenko, Sternberg i Erman osmišljavaju test kojim nastoje da procene sposobnost pojedinca da se nosi s novim elementima u usvajanju J2 (engl. *Cognitive ability for novelty in language acquisition – foreign*, CANAL-F) (Grigorenko i saradnici 2000). CANAL-F ukazuje na specifičnu sposobnost pojedinca da se suoči s novom informacijom i da razreši višeznačnost prilikom učenja stranog jezika. Sam test istražuje pet kognitivnih procesa i to: selektivno kodiranje (kojim se diskriminiše između manje ili više relevantnih podataka u jezičkom prilivu), pozadinsko kodiranje (kojim se obrađuje sekundarna informacija, tj. podaci iz konteksta), selektivno poređenje (kojim se procenjuje relevantnost ranijih informacija za nov zadatak), selektivni transfer (koji pretpostavku o pravilu primenjuje na nov kontekst ili zadatak) i selektivno kombinovanje (kojim se objedinjuju podaci prikupljeni selektivnim i pozadinskim kodiranjem). CANAL-F test predstavlja novinu u odnosu na većinu prethodnih testova jezičke sposobnosti (3.1.1) budući da su zadaci teorijski utemeljeni, kontekstualizovani i multifunkcionalni. Osim toga, test je dinamičan i adaptivan jer procenjuje sposobnost specifičnog učenja kod ispitanika.

Za razliku od većine testova jezičke sposobnosti (pa i inteligencije) koji proveravaju sposobnost u datom trenutku, teorija uspešne inteligencije usmerava pažnju na sposobnost učenja. Stoga, uvođenjem neposrednog i odloženog testiranja, kao i kratke intervencije kojom se utiče na odabrani konstrukt, proverava se kapacitet ispitanika za učenje i prilagođavanje novim okolnostima rešavanja zadatka. Ovaj aspekt CANAL-F modela podvlači njegovu pedagošku namenu, jer, kako ističu autori, svrha testova sposobnosti treba da bude unapređenje kvaliteta učenja i obrazovanja.

3.3.2 Teorija višestrukih inteligencija

Gardnerovi radovi koji se bave teorijom višestrukih inteligencija neretko počinju objašnjenjem motiva koji su podstakli razmišljanje na temu višestrukih kognitivnih sposobnosti. Gardner (2011[1983]: ix) tako piše kako je

na početku svoje naučne karijere, na polju razvojne i kognitivne psihologije, bio zatečen gotovo potpunim odsustvom sistematičnih istraživanja na temu umetničkog stvaralaštva i kreativnosti; s druge strane, psihometrijski pristup proučavanju inteligencije kao opšte kognitivne sposobnosti bio je u punom jeku. Testovi inteligencije su se mahom odnosili na rešavanje logičko-matematičkih i verbalnih zadataka, a rezultati su prilično uspešno predviđali školski uspeh. Međutim, uspeh u rešavanju testova inteligencije nije bio podjednako dobar pokazatelj životnog uspeha, što ovog autora (poput Sternberga) navodi na razmišljanje o alternativnim modelima kognitivnih sposobnosti. I kako to neretko biva, podrška na tom zadatku dolazi u vidu srećnih okolnosti, jer je Gardner sa timom saradnika 1979. godine angažovan na „Projektu ljudskog potencijala” (*Human Potential Project*) koji je finansirala holandska fondacija Bernard van Lir. Projekat je nastao sa ciljem da se bolje razume priroda ljudskog potencijala i mogućnost njegove realizacije – idealno polazište za teoriju višestrukih inteligencija.

Gardner (2001: 134) posmatra inteligenciju kroz prizmu različitih sposobnosti i mentalnih veština. Svaki zdrav pojedinac poseduje sve inteligencije, ali se ljudi razlikuju po stepenu izraženosti i specifičnoj kombinaciji svojih sposobnosti; drugim rečima, imaju različite profile višestrukih inteligencija. Analogija sa ljudskom biologijom ovo lepo ilustruje: iako svi imamo oči, pojedinci se razlikuju po njihovoj boji i obliku, kao i drugim ne tako očiglednim karakteristikama. Prema ovom autoru, dakle, svi posedujemo sve inteligencije, ali je njihov razvojni potencijal različit i uslovljen interakcijom naslednih faktora i iskustva.

Kako bi identifikovao inteligencije, Gardner polazi od dva osnovna pitanja: 1) kako su se tokom vremena razvijali ljudski mozak i um i 2) koje sposobnosti su se tokom vremena (pa i danas) u različitim kulturama posebno vrednovala. Odgovori na ova pitanja pomažu mu da utvrdi osam kriterijuma koji treba da budu zadovoljeni da bi se kognitivna sposobnost okarakterisala kao inteligencija. Među kriterijumima, koji se oslanjaju na rezultate različitih istraživanja (kao što su slučajevi izuzetnih pojedinaca, efekti povreda na mozgu itd.), posebno se izdvaja sposobnost simboličkog kodiranja. Kako objašnjava Gardner (2011[1983]: 70–71), ljudska delatnost se većinom odvija putem simboličkih sistema, tj. kulturno uslovljenih sistema značenja kojima se prenose poruke. Jezik, muzika, matematika samo su neki od mnogih sistema putem kojih se inteligencija simbolički kodira. Osim toga, simboličko izražavanje je u osnovi kreativnih ostvarenja ljudskih društava.

Iako bi određena inteligencija mogla da se aktivira i bez vlastitog simboličkog sistema, ili neke druge kulturno uslovljene pozornice, osnovna karakte-

ristika ljudske inteligencije vrlo lako bi mogla biti njena „prirodna” sklonost ka otelotvorenju u simboličkom sistemu. (Gardner 2011[1983]: 71)

Gardner (2011[1983]) podvlači da kriterijumi kojima se vodi u definiciji inteligencija nisu potpuno lišeni subjektivnog tumačenja, te da njihov spisak sasvim moguće nije konačan. U ovom trenutku, naime, Gardner (2011[1983]) izdvađa devet inteligencija (a razmatra da li postoji i deseta – pedagoška):

1. Lingvistička inteligencija se odnosi na sposobnost uspešne upotrebe reči, bilo u usmenom, pisanom (ili znakovnom?) kodu, a podrazumeva osetljivost na glasove, značenja i jezičke funkcije;

2. Logičko-matematička inteligencija podrazumeva uspešno rešavanje logičko-matematičkih problema, tj. sposobnost prepoznavanja numeričkih i logičkih obrazaca;

3. Prostorna inteligencija predstavlja kapacitet za prepoznavanje oblika, boja, položaja i veličina predmeta u prostoru, kao i sposobnost kreiranja mentalnih slika;

4. Telesno-kinestetička inteligencija se odnosi na sposobnost kretanja, koordinacije, oponašanje tuđih pokreta i, uopšte, aktivnost i izražajnost kroz pokret;

5. Interpersonalna inteligencija je sposobnost pojedinca da prepozna i razume tuđa osećanja, želje i namere, kao i da uspešno na njih reaguje;

6. Intrapersonalna inteligencija se odnosi na razumevanje sebe, sopstvenih osobina, raspoloženja, želja i namera, kao i kapacitet za samodisciplinu;

7. Muzička inteligencija podrazumeva osetljivost na ritam, ton i melodiju i izražavanje kroz muziku;

8. Naturalistička inteligencija se odnosi na sposobnost prepoznavanja i razumevanja osobina živog sveta;

9. Egzistencijalna inteligencija podrazumeva sposobnost i zanimanje za tzv. „velika pitanja” svojstvena sferi filozofije i morala, odnosno duhovnih aktivnosti.

Jasno je da je za razvoj jezika posebno relevantna lingvistička inteligencija koja se ispoljava kao sposobnost oblikovanja vlastitih misli posredstvom jezika, tj. kao sposobnost uspešne upotrebe reči (Armstrong 2000; Gardner 1999). U tom smislu, Gardner (2011[1983]: 82) objašnjava ulogu lingvističke inteligencije u aktivnostima komunikacije i to, prevashodno, u funkciji retoričke, mnemoničke, eksplanatorne i metajezičke upotrebe jezika. Iako

fonološka i sintaksička sposobnost čine jezgro lingvističke inteligencije (Gardner 2011[1983]: 83), efikasna upotreba jezika ipak uključuje i druge sposobnosti. Primera radi, sasvim je prirodno da će uspešna komunikacija biti uslovljena interpersonalnom inteligencijom koja nam je ključna u razumevanju mentalnog konteksta sagovornika (v. Savet Evrope 2001: 50–51), ali možemo zamisliti situacije u kojima će takođe biti relevantna aktivacija ostalih sposobnosti. Iako Gardner (1983/2011) podvlači da je svaka inteligencija relativno nezavisna, postavlja se pitanje u kojoj je meri ovo tačno. Turker i Raiterer (2021) su tako utvrdili da dostupna istraživanja pokazuju izvesna preklapanja između jezičke i muzičke inteligencije i to, primarno, u fonološkom domenu.

Teorija višestrukih inteligencija privukla je veliku pažnju u oblasti primenjene lingvistike, posebno u istraživanjima individualnih razlika i njihovim implikacijama za pedagošku praksu. Ovo ne čudi, jer kako i sam Gardner (2011[1983]) ističe, njegova teorija je naišla na mnogo širi odziv u oblasti obrazovanja nego psihologije. Jedna od osnovnih postavki ovog modela odnosi se na razvojni potencijal svakog pojedinca i pretpostavku da se inteligencije razvijaju dinamički i da u tome ključnu ulogu ima obrazovanje (Arnold i Fonseca 2004; Vilijams i Burden 1997). Kako bi se podržao razvoj učenika, Kristison (1996) preporučuje da se probude i podstaknu različite inteligencije, da se aktivnosti učenja osmišljavaju u skladu sa karakteristikama višestrukih inteligencija, te da se ukazuje na mogućnosti primene znanja u različitim kontekstima. Gregersen i Makintajer (2014: 77) s razlogom ukazuju na izazov koji ovo predstavlja, jer nije moguće odgovoriti na sve profile svih učenika u svakom trenutku. Cilj je, zapravo, primeniti nastavni pristup koji će omogućiti da se isti fenomen sagleda iz različitih perspektiva, posredstvom različitih modova i medija, što će unaprediti individualizaciju nastavnog procesa i učenje učiniti relevantnijim. Upravo ova tema podstakla je seriju istraživanja koja nastoje da utvrde vezu između višestrukih inteligencija, stilova i strategija u učenju J2, kao i nastavnih stilova (v. na primer, Akbari i Hoseini 2008; Ansarin i Katibi 2018; Mišonska-Stadnik 2012; Pišgadam i Moafian 2008; Vu i Alrabah 2009).

Zanimljivo je što se većina istraživačkih projekata na temu višestrukih inteligencija u usvajanju J2 realizuje izvan engleskog govornog područja. I kod nas je ova teorija privukla nemalo pažnje, o čemu svedoče objavljeni radovi (Čaušević 2010; Moro 2013), odbranjena doktorska disertacija (Kulić 2014), kao i više master radova (npr. Miladinović 2016). Ovoga je i Gardner svestan kad komentariše da su višestruke inteligencije naišle na veći odjek u svetu nego u Americi, u zemlji porekla. Možda je Gardnerova teorija suviše pitka i intuitivno prihvatljiva da bi bez muke bila prihvaćena među autorima koji se primarno oslanjaju na psihometrijski pristup. Njegov model svakako predstavlja

pomeranje polja, pa čak i preispitivanje dominantne naučne ideologije koja se i dalje oslanja na osnovne postavke pozitivizma (v. Filipović 2015; Jovanović 2016). Međutim, činjenica da je nešto teško izmeriti ili čak sasvim nemoguće kvantifikovati nije dovoljan argument za opovrgavanje datog fenomena. A široka recepcija ovog teorijskog modela u različitim kulturama sveta simptomatično ukazuje na njegovu kompatibilnost s mnogim svetonazorima koji nisu nužno zapadno-centrični.

Bez obzira na to da li navijamo za Gardnera ili smo u protivničkom timu, neosporno je da svaka teorija mora da prođe empirijsku proveru. I sam Gardner (2011[1983]) ukazuje na niz konceptualnih i metodoloških izazova s kojima se njegova teorija suočava. U pogledu metodološkog pristupa ukazuje na problematičnost mernih instrumenata koji se neretko oslanjaju na metod samoprocene. Iako nam pružaju korisne informacije, testovi samoprocene ne mogu meriti inteligenciju budući da se ona, po prirodi stvari, procenjuje na osnovu uspeha u realizaciji specifičnih zadataka. S druge strane, konceptualne zablude se tiču pogrešnog izjednačavanja inteligencija sa stilovima učenja ili sa kompetencijama.

Ništa manje pogrešno je stavljanje znaka jednakosti između Gardnerovih višestrukih inteligencija i darovitosti. Naime, Ganje (1999) objašnjava da darovitost predstavlja urođenu sposobnost koja pojedinca izdvaja u gornjih 15% populacije, a može se uočiti na osnovu izuzetne sposobnosti za razvoj kompetencije u najmanje jednoj sferi delovanja. Talenat, pak, predstavlja dar kojem je posvećena pažnja i trud: sistematično i promišljeno usavršavanje preobražavaju dar u talenat. Drugim rečima, ako bi osoba bila nadarena za učenje jezika, ali ovoj aktivnosti ne posvećuje energiju i vreme, nema ni talenta. Jasno je da se Gardnerov koncept inteligencije značajno razlikuje od Ganjeovog dara budući da su, prema Gardneru, sve inteligencije prisutne kod svih pojedinaca. Ovo razgraničenje, međutim, podseća na prilično zanemareno istraživačko polje koje se tiče darovitosti u usvajanju J2, a koje tek poslednjih godina privlači nešto više pažnje (v. Bjedronj i Pavlak 2016). Probuđeno interesovanje za fenomen darovitosti jako je značajno jer bolje razumevanje karakteristika izuzetno uspešnih, darovitih pojedinaca ima potencijal da rasvetli različite nedoumice u pogledu prirode jezičke sposobnosti i razvoja jezičkih znanja. Konačno, ima potencijal da pomogne ljudima da ostvare svoje potencijale za lično dobro i dobro celog čovečanstva.

4 EMOCIONALNO-KOGNITIVNI DOMEN I J2

*For it is only where there is integration of the mind
and the heart in everyday action
that there can be intelligence
and awakened transformation.*

Krišnamurti (1955: 45)

Kad pokušavamo da klasifikujemo pojave i procese, obično dođemo do iza-zova koji se zove „kategorija razno”. Kao u Venovom dijagramu, neki aspekti pojave pripadaju različitim kategorijama, a opet postoje i oni koji se izdvajaju svojim specifičnostima i onemogućavaju preciznu klasifikaciju – koja, dodu-še, u ovom našem polju društveno-humanističkih nauka nikad ne može biti kristalno jasna i precizna. Možda bi najbolje bilo posvetiti zasebno poglavlje svakom od fenomena iz kategorije razno, ali ja ću se ovde voditi drugačijom strategijom: predstavicu ih u jednom poglavlju uz nadu da ćemo tako dodatno naglasiti njihovu uzajamnu povezanost. Upravo tu čuči još jedna nevolja u vezi s emocionalno-kognitivnim faktorima jer, suštinski, svim pojavama i procesi-ma kojima se bavimo u ovoj knjizi pristaju navedeni atributi – emocionalnog i kognitivnog. Razdvojiti emocije od kognicije i društvenog konteksta u kojem se one doživljavaju nije moguće, pa tako i kategorizacije imaju svoju svrhu tek kao mentalna vežba jer nam pomažu da bolje razumemo fenomene kojima se bavimo. Suština našeg bivanja, međutim, jeste da su svi ovi fenomeni i procesi povezani, prožeti, uzajamno uslovljeni i dinamični.

Ovde se, dakle, bavimo različitim pojavama i procesima koji utiču na usva-janje i učenje drugog, stranog, naslednog jezika, a koji se u istraživačkoj lite-raturi tradicionalno dovode u direktnu vezu s emocijama. Pošto nema jednog ispravnog načina da se organizuje ovakvo poglavlje, u osnovi se vodim kri-terijumom koherencije tako da će se odeljci nizati po redosledu koji je meni kao autorki delovao logično; naravno da postoje i drugi, sasvim izvesno bolji načini da se ovaj zadatak uradi, ali to vam je što vam je.

Presek sadržaja u poglavlju:

4.1 Od Dekarta do Dekartove greške ili misliti glavom i srcem – u opštim crtama razmatra spregu kognitivnog, emocionalnog i telesnog domena u procesu spoznaje; definišu se emocije i opisuje njihova biološka i društvena ukorenjenost; celina završava osvrtnom na dominantne struje u istraživanju emocionalnog domena u usvajanju i učenju J2.

4.2 Emocije u usvajanju i učenju J2 – daje presek ključnih saznanja u vezi sa specifičnim emocionalnim faktorima u usvajanju i učenju J2; celinu otvaramo pojmom afektivnog filtera da bismo se potom usmerili na dva ključna, složena fenomena u vezi s emocionalnim domenom u usvajanju J2: na jezičku anksioznost i spremnost za komunikaciju.

4.3 Socio-kognitivni konstrukti i usvajanje J2 – ovaj deo poglavlja predstavlja posebnu grupu fenomena unutar emocionalno-kognitivnog domena koji opisuju način na koji osobe razumeju, doživljavaju i vrednuju iskustvo učenja i upotrebe J2; ovaj deo poglavlja počinje razgraničenjem relevantnih pojmova (opažanje, znanje, uverenje, sistem uverenja, stav i ideologija) da bismo potom pažnju usmerili na tri konstrukta koja su inspirisala naročito plodnu istraživačku delatnost u okvirima naše discipline: jezička uverenja, mentalni sklop i jezičke stavove.

4.1 Od Dekarta do Dekartove greške ili misliti glavom i srcem

Homo sapiens sapiens, kao naziv vrste kojoj pripadamo, a koji je skovao švedski prirodnjak Karl fon Line sredinom 18. veka, opisuje modernog čoveka epitetom *sapiens*, što na latinskom znači „onaj koji zna”. A spoznaja može biti racionalna, emocionalna, telesna, duhovna... Međutim, na talasu prosvetiteljstva koji je u to vreme i dalje bio dominantan filozofski pravac zapadnjačke misli, spoznaja je izjednačena s razumom, u skladu sa čuvenom Dekartovom premisom *Cogito, ergo sum* (2024[1637]). Ovakvo tumačenje je obeležilo rađanje moderne nauke i dovelo do primata onoga što nazivamo razum, racio, racionalnost, kognicija, intelekt, mišljenje, pa se danas u rečničkim jedinicama, kao sinonim za razum, navode još i sledeće odrednice: svest, savesnost, prisebnost, razboritost, um, moral... Razum se, poput reke posle dugih kiša, izlio i u druge domene ljudskosti – u svest i savest, u moral i mudrost. S jedne strane, to je sasvim razumljivo, jer su savest, mudrost i moralnost neodvojivi od kognicije; s druge strane, oni nisu samo plod razuma već celovitog ljudskog bivanja, što je moderna nauka izgleda do nedavno zanemarivala.

Srećom, od sedamdesetih godina prošlog veka zapadnjačka misao skuplja hrabrost da se sistematičnije pozabavi pitanjima srca. Posebno je značajna

poslednja dekada 20. veka kada je objavljeno više publikacija ključnih za razvoj modernih istraživanja emocija, među njima Damasiova *Dekartova greška* (1994) i Golemanova *Emocionalna inteligencija* (2012[1995]), a koje ukazuju na neraskidivu vezu između misli i emocija. Emocije nisu uljezi u bastionu razuma (Damasio 1994: xii), već saučesnici u odlučivanju i ponašanju koji nas čine ljudima. Nizom empirijskih dokaza ovaj autor potvrđuje da emocije učestvuju u razmišljanju, a njihovo odsustvo (kao u nekim slučajevima teških moždanih povreda) onemogućava sposobnost odlučivanja. Osim toga, svi naši psihički procesi povezani su sa telom koje je, do skora, bilo potpuno marginalizovano u naučnim istraživanjima. Kako Damasio (1994: xvii) objašnjava, činjenica da um zavisi od aktivnosti neurona toliko je očigledna da se u njihovom proučavanju često zaboravlja da ne funkcionišu nezavisno od ostatka ljudskog organizma. Savremena nauka sa svojim tehnološkim inovacijama sada pruža nedvosmislene dokaze o povezanosti emocija, misli i fizioloških procesa.²⁵ Ali, kako autor ističe, to saznanje ni na koji način ne banalizuje naše razumevanje kognicije, emocija i morala, već dodatno podstiče radoznalost i osećanje divljenja pred neverovatnom složenošću ljudskog bića.

Vrlo je moguće da bi značaj *Dekartove greške* ostao marginalan da ova knjiga nije izašla iz pera neurologa, predstavnika „tvrde nauke“, koji je na prijemčiv način, potkrepljen naučnim dokazima, uspeo da iznese ideje koje su oponirale dominantnoj naučnoj struji. Globalna svest je očigledno dovoljno sazrela, a jednom pokrenuta grudva istraživanja nastavila je da raste i da potvrđuje dinamičku spregu kognicije, emocija i iskustva. I s razlogom, jer emocije daju značenje našim iskustvima i utiču na proces odlučivanja. Bez emocija, nijedan deo univerzuma ne bi se isticao u odnosu na drugi, a sveukupnost njegovih pojava i događaja bila bi lišena smisla, karaktera, originalnosti i mogućnosti (Džejms 1996[1902]: 141).

Goleman (2012) ističe da su emocije, u suštini, nagon za delanje, što sugeriše i etimologija reči (lat. *ex-*: iz, od; *movere*: kretati se; *emovere*: pokrenuti, kretati se kroz, iz). Emocije su zaslužne za naše instinktivne reakcije, kao što je na primer, bežanje usled straha, odgurivanje hrane sumnjivog mirisa, napad kad smo besni. Istovremeno, „jedino u životinjskom svetu kod ‘civilizovanih’ odraslih jedinki često nailazimo na veliko odstupanje“, pa se emocije, kao ukorenjeni impulsi za delanje, ispoljavaju na neki drugi, neočekivani način (Goleman 2012: 6), kao kad bi neko, recimo, umesto ljutnje zbog nekog opravdanog razloga ispoljio strpljenje i razumevanje. Štaviše, samokontrola i razumevanje

25 Istraživanja u oblasti neurokardiologije, na primer, pokazuju da nervni sistem srca, tzv. srčani mozak, poseduje izuzetno složenu nervnu mrežu koja komunicira sa mozgom, utiče na emocije i pažnju i učestvuje u odlučivanju na nesvesnom nivou (Mekrejt i saradnici 2001). Fascinantno je koliko su naša znanja zapravo skromna...

tuđih emocija, kao suštinske komponente emocionalne inteligencije, uslov su za moralno postupanje jer prvo moramo biti sposobni da kontrolišemo impulse kojima nekoga možemo ugroziti, a potom moramo imati svest o tuđim emocijama i potrebama da bismo se ispravno postavili i pružili adekvatan odgovor. U skladu sa tim, možda je suštinski cilj socijalizacije, a samim tim i vaspitanja i obrazovanja, edukacija emocija: kako da naučimo da prepoznamo, razumemo i negujemo emocionalnu energiju koja nam daje životnu snagu, ali da je istovremeno usmerimo u pravcu ličnog razvoja, zdravlja i blagostanja (koje se u ovom kontekstu svakako odnosi na duševno i duhovno stanje). Iz te pozicije možemo govoriti i o energiji koja će takođe pomoći društveni, kulturni, pa i globalni razvoj u smeru zdravije i humanije zajednice.

O odnosu emocija i kognicije piše i Tagard u delu sugestivnog naslova *Hot thought* (2006). Smatra da emocije imaju ključnu ulogu u ljudskim saznavnim procesima, a posebno iznenađenje i radoznalost kao složena kognitivno-emocionalna stanja. Naime, naša pažnja se obično usmerava na pojave i događaje koji sadrže emocionalni karakter iznenađenja, naročito kada odstupaju od naših ranijih uverenja, usled čega nastupa osećanje emocionalne neusklađenosti (Tagard 2000: 194). Uporedo s tim, pokreće se radoznalost i težnja da se nađe objašnjenje za uočeni nesklad. Osim toga, radoznalost je ključni pokretač i u porivu da se pronađe odgovor na neko zanimljivo pitanje (Tagard 2006: 252–253). Interesovanje za jednu pojavu pokreće interesovanje za neku drugu, a taj niz je obično nagrađen spoznajom i pratećim uzbuđenjem koje signalizira otkriće, po principu efekta Eureka. Mi znamo da smo došli do nove logičke spoznaje zahvaljujući sreći koju doživljavamo usled rešenja kakve zagonetke, u trenutku kad je sve na svom mestu. U Vukajliji piše: „Eureka efekat je trenutak kad se neko oduševi sopstvenom idejom. Naravno, nevolja je kad se ispostavi da je taj neko jedini ko se oduševio” (<https://vukajlija.com>). Zapravo, veličina i značaj otkrića nisu presudni za iskustvo razdraganosti: radost doživljava dete koje je konačno uspeo da pronađe nedostajući delić slagalice, kao i istraživač koji je upravo napravio veliki naučni iskorak. To osećanje radosti izazvano otkrićem i novom spoznajom, naziva se emocionalna koherencija (engl. *emotional coherence*) (Tagard 2000, 2006). Odlikuje se vrstom psihičkog geštalta u kojem je novi uvid u saglasju s dostupnim informacijama i našim prethodnim uverenjima, a povezuje se i s estetskim osećajem lepote i elegancije.

Iako Tagard proučava emocionalnu koherenciju u kontekstu naučnog saznanja, ona je podjednako relevantna za proces spoznaje kao takve. Svi smo iskusili zadovoljstvo u trenucima kada neka nova ideja ili rešenje prosto ima smisla, kad se „uklapa” u naša znanja, uverenja, očekivanja, kao i osećaj frustracije kada od njih odstupa, što dodatno potvrđuje udruženo delovanje razuma i emocija. Ovde je, međutim, važno ne zaboraviti na pristrasnost potvrđivanja (engl. *con-*

firmation bias), kognitivnu sklonost koja nas navodi da u dostupnim informacijama prepoznamo one koje potvrđuju naša prethodna uverenja, zbog čega emocionalna koherencija nije nužno znak efikasnog učenja. Tagard (2000: 254) objašnjava da emocije imaju ključnu ulogu u kogniciji jer usmeravaju potragu ka hipotezama, ali poput svakog heurističkog mehanizma mogu nekad tu potragu odvesti na pogrešnu stranu. Zbog toga spoznaja, otkriće ili stvaranje nove pretpostavke mora biti praćeno njenom procenom, na osnovu koje ćemo je konačno usvojiti ili odbaciti (3.3).

Ovako opisan proces spoznaje ide ruku pod ruku s kreativnošću (Jovanović 2016: 34–37). Kreativnost predstavlja proces stvaranja novih i originalnih ideja koje imaju vrednost, a podrazumeva i specifičnu hrabrost da se izađe iz okvira poznatog. Književnica Azar Nafisi smatra da je takva vrsta imaginativnosti u vezi s empatijom koja nam, uz hrabrost da se to i učini, pomaže da razumemo tuđe emocije i potrebe (2003: 249), tj. da se stavimo na tuđe mesto i sagledamo problem iz različitih perspektiva, što je preduslov za saosećajnost. Iako se kreativnost i dalje mistifikuje, ističu se njena izuzetnost i gotovo božanski karakter, savremena istraživanja to ne potvrđuju (Faltin 1999; Rotenberg 2010). Zapravo, u osnovi kreativnosti je divergentno mišljenje koje se suštinski sastoji iz pronalaženja različitih rešenja nekog problema. Tako je Gebel (1990) otkrio da je jedina zajednička osobina među uspešnim preduzetnicima njihova dosledna spremnost za preispitivanje (prema Faltin 1999: 10), što je u skladu sa prethodnim tumačenjem po kojem suštinska spoznaja počiva na dva procesa: na stvaranju pretpostavke i na njenoj proverbi. Dakle, kreativni proces se ne završava s novom idejom, proizvodom, rešenjem i nagradom u vidu emocionalne koherencije. Sastavni deo kreativnog mišljenja jeste uporno preispitivanje, provera i ponovna procena ideja. Drugim rečima, kreativnost je često neodvojiva od kritičkog mišljenja, snage i smelosti da se u njega upustimo.

4.1.1 Šta su emocije

Trebješanin (2021: 164) definiše emocije ili osećanja kao „jedan od osnovnih, složenih psihičkih procesa, koji predstavlja opažanje i tumačenje karakterističnog uzbuđenog stanja organizma (prijatnog ili neprijatnog) i spremnost na reagovanje izazvano nekim relativno važnim emocionalnim stimulusom ili situacijom”. Na engleskom jeziku se obično pravi razlika između termina osećanje (engl. *feeling*) i emocija (engl. *emotion*), gde osećanje predstavlja subjektivno iskustvo, ono što „osećamo iznutra”, dok je emocija složen psihofiziološki odgovor na neku situaciju (Vilijams i saradnici 2016: 114). Upravo je u tome specifični karakter emocija kojima se one izdvajaju u odnosu na druge načine reagovanja.

Naime, u emocionalnoj reakciji se uspostavljaju dvojaki odnosi – prema pojavi ili procesu na koji reagujemo, ali i prema vlastitoj reakciji na tu pojavu ili proces (Milivojević 2007: 17–18). U tom smislu, emocija sadrži tri komponente i to lični doživljaj (tj. osećanje), fiziološku reakciju i spremnost za reagovanje. Primera radi, prelazimo ulicu kad ka nama poleti vozilo velikom brzinom: osetićemo strah (subjektivni doživljaj), oslobađaju se hormoni koji telo stavljaju u stanje pripravnosti za reagovanje tako što srce jače pumpa krv koja struji do velikih skeletnih mišića (fiziološke promene) i spremni smo da odskočimo (ponašanje).

Mnogo je različitih načina da se klasifikuju emocije: prema afektivnom tonu, prema intenzitetu, prema usmerenosti, sadržini (v. Trebješanin 2021: 164). I dalje je otvoreno pitanje o tome da li postoje primarne emocije, po uzoru na primarne boje, i koje bi to emocije bile; a ako postoje primarne, onda postoje i sekundarne „zajedno sa njihovim hibridima, varijacijama, mutacijama i nijansama” (Goleman 2012: 271). Ekman (1992: 172) objašnjava da ne bi trebalo govoriti o primarnim emocijama, već o porodici srodnih emocija koje karakteriše više zajedničkih imenitelja. U slučaju besa, na primer, s kojim povezuje čak 60 različitih emocija, svako od ovih emocionalnih stanja odlikuje se istim odgovorom: obrve su spuštene i skupljene, gornji kapak podignut, a mišići u usnama zategnuti; uz ove reakcije koje će biti zajedničke svim osećanjima iz porodice besa, postoji i niz drugih koje se povezuju sa specifičnim doživljajima iz ove porodice, kao stiskanje usana, podizanje gornje usne, zatezanje donjeg kapka...

Tabela 4.1. Neke familije emocija i njihovi članovi
(prilagođeno prema Goleman 2012: 271–272)

Familija	Emocije
Bes	gnev, jaroš, ljutnja, odbojnost, ogorčenost, ozlojeđenost, razdražljivost, razjarenost, uvređenost, zlovolja
Iznenadjenje	čuđenje, radoznalost, šok, zadržavanje, zapanjenost
Ljubav	agape, divljenje, dobrota, druželjubivost, obožavanje, odanost, poverenje, privlačnost, zaljubljenost
Odvratnost	averzija, gnušanje, nenaklonost, nipodaštavanje, odbojnost, omalovažavanje, prezir
Radost	euforija, oduševljenje, opuštenost, ponos, prijetnost, razuzdanost, sreća, ušćenje, uzbuđenje, uživanje, vedrina, zadovoljstvo
Stid	kajanje, krivica, neprijatnost, poniženje, skrušenost, sram
Strah	konsternacija, prestravljenost, strepnja, sumnjičavost, teskoba, užas, zabrinutost, zebnja
Tuga	bol, jad, melanholija, neraspoloženje, samosažaljenje, turobnost, utućenost, žalost

Činjenica je da je emocija nebrojeno mnogo i da ih je nekad jednostavno nemoguće obuhvatiti jednom rečju. Kao što se vidi u Tabeli 4.1, koju treba posmatrati samo kao ilustraciju, mnoge emocije nedostaju, a neke od navedenih zapravo su značajno složeniji doživljaji nego što se na prvi pogled čini. Iz Tabele 4.1 takođe zaključujemo da emocije mogu biti različitog intenziteta i trajanja, pa u tom smislu treba razlikovati čitav kontinuum osećanja, od afekta kao burnog emocionalnog stanja koje se javlja iznenadno i relativno kratko traje, do raspoloženja koje predstavlja opšte emocionalno, dugotrajnije, sveprožimajuće stanje slabijeg intenziteta.

Emocije se razlikuju i po brzini nastanka (v. Goleman 2012: 13–27, 273–277). One najhitrije, za koje je dovoljna milisekunda – to je hiljaditi deo sekunde (!) – obično su u vezi s nagonskim porivima koji su odlučujući za preživljavanje. To je, recimo, već pomenuti strah od automobila koji nam prilazi velikom brzinom i na koji reagujemo hitrinom koja bi zadivila i olimpijskog prvaka u skokovima. Postoje, međutim, emocije koje nastaju kao reakcija na misli, a za koje je potrebno više sekundi (pa čak i minuta) da bi se ispoljile. Takva je, na primer, neprijatnost usled situacije u kojoj je naš prijatelj izgovorio neku glupost, pa su se prisutni začutili i pogledali saučestvujući u zajedničkom osećanju posramljenosti. Konačno, postoje i namerne emocije, a primer toga pronalazimo na filmskom platnu. Uverljiva gluma zahteva autentične emocije, a da bi to postigli, glumci svesno pokreću osećanja uživljavajući se u određene situacije. Ovaj poslednji primer nam pokazuje da se na sadržaj emocija može svesno uticati.

U kontekstu teme koja nas zanima – usvajanja i učenja J2 – najčešće se susrećemo s ovom drugom vrstom, tj. emocijama koje proističu iz misli. Postoji neko uverenje, ispravno ili pogrešno, koje će zavisno od okolnosti, u nama pokrenuti emocije prijatnosti ili neprijatnosti, pa posledično uticati i na ponašanje. Strah od greške je tipičan primer ovakve sprege gde uverenje da je greška nešto nepoželjno u procesu učenja stvara osećaj strepnje od eventualne greške u komunikaciji. Da stvar bude gora, taj strah od greške okupira mentalne kapacitete i opterećuje radnu memoriju, pa je sposobnost komunikacije ugrožena i, posledično, verovatnoća pravljenja greške mnogo veća. Upravo je ovo mehanizam koji pokreće jezičku anksioznost, fenomen kome ćemo u ovom poglavlju posvetiti nešto više pažnje.

Terminološko razgraničenje

Osećaj ili **oset** predstavlja neposredni doživljaj koji proističe iz čulne percepcije i nije nužno u vezi s emocijama. To je osnovni čulni utisak koji nastaje delovanjem spoljašnjih ili unutrašnjih draži na čulne receptore. Čist i sasvim izdvojen oset je „misaona apstrakcija, nastala veštačkim izdvajanjem izvesnih elementarnih čulnih doživljaja iz celine opažaja” (Trebješanin 2021: 387).

Opažaj ili **percept** je interpretacija čulnih informacija kojom povezujemo, organizujemo i tumačimo osećaje kako bismo stvorili sliku o nekoj pojavi ili procesu. Dok je osećaj percepcija konkretne draži, opažaj predstavlja konačni rezultat opažanja u kojem se stvara celovita slika i gde svaki detalj ima svoje mesto. Osećaj je percepcija tona, a opažaj melodija koju čujemo dok neko svira na gitari.

Emocija je složeno psihofiziološko stanje koje nastaje kao odgovor na određenu draž, događaj, misao, osobu itd. Podrazumeva subjektivni doživljaj (osećanje), fiziološke promene i spremnost za reagovanje.

Osećanje je unutrašnje iskustvo koje čini integralni deo emocije. Predstavlja subjektivni, svesni doživljaj koji izražava kakav je naš odnos prema nečemu ili nekome.

Afektivni ton je elementarno osećanje i odnosi se na bazični kvalitet priyatnosti/nepriyatnosti; drugim rečima, afektivni ton je kvalitet koji prožima druga osećanja.

Afekt je snažna, prolazna emocionalna reakcija koju često prati fiziološka promena i impulsivno ponašanje. Kod afekta može doći do privremenog smanjenja ili potpunog gubitka samokontrole.

Raspoloženje je relativno stabilno emocionalno stanje niskog intenziteta koje nije vezano za konkretan podražaj ili događaj, za razliku od emocije ili afekta. Može trajati satima, danima ili čak duže, i utiče na način na koji opažamo svet, sebe i druge.

Sentiment je složena, stečena, relativno stabilna mentalna struktura koju čine osećanja usmerena ka određenom objektu, kao na primer ljubav, netrpeljivost, patriotizam.

U svetlu ovog pojašnjenja, kada govorimo o emocijama, trebalo bi koristiti termin „emocionalni domen” ili „emocionalni faktori”. Međutim, u literaturi o usvajanju i učenju J2 koja se objavljuje na našim prostorima ustalila se sintagma „afektivni faktori” (engl. *affective factors*), za šta je izvesno zaslužen direktan transfer iz engleskog jezika budući da je to medijum na kojem se najčešće objavljuju radovi u vezi s individualnim razlikama u usvajanju J2.

4.1.2 Biologija iza emocija

Isprva nisam planirala da zalazim u biologiju emocionalno-kognitivnih procesa jer ta tema prevazilazi domen moje ekspertize i nije od primarne važnosti za moje zamišljene čitaoce. Međutim, što sam više iščitavala relevantnu literaturu, radoznalost je rasla, uz sve snažnije uverenje da je potrebno bar minimalno poznavanje biološke strane emocija da bi se razumela složenost i višestruka uslovljenost misli i emocija. Stoga u ovom kratkom odeljku iznosim krajnje uprošćen prikaz mehanizama koji se nalaze u osnovi kognitivno-emocionalnih procesa u upotrebi jezika, s namodom da će još nekoga podstaći na dalje razmišljanje (v. Filipović Đurđević 2022).

Više faza učestvuju u obradi jezičkih informacija i to: čulni prijem, obrada informacija, kognitivna procena i emocionalna reakcija. Prvi korak je svakako percepcija, tj. prijem draži, putem sluha ukoliko se radi o auditivnoj draži (govor) ili putem vida u slučaju vizuelne draži (teksta). U sledećem koraku dolazi do dekodiranja informacija te se aktiviraju za to zadužene jezičke regije u levoj hemisferi mozga: Brokina zona,²⁶ Vernikeova zona,²⁷ te angularna vijuga i supramarginalna vijuga koje su zadužene za povezivanje značenja s kontekstom. Potom se informacije procenjuju u odnosu na prethodno iskustvo i potencijalnu relevantnost u čemu učestvuju različite oblasti mozga kao što su hipokampus, prefrontalni korteks i ventromedijalni prefrontalni kortekst. Ukoliko je sadržaj emocionalno relevantan, aktivira se amigdala koja je zadužena za emocionalnu reakciju i orbitofrontalni korteks gde se procenjuje emocionalna vrednost sadržaja. Šalje se signal moždanom stablu i hipotalamusu koji kontrolišu autonomni nervni sistem, a koji pripremaju telo za aktivnost (simpatički nervni sistem) ili ga pak smiruju podstičući rast i razvoj (parasimpatički nervni sistem).²⁸ Informacije o novom telesnom stanju se vraćaju u mozak, u insulu koja predstavlja glavni moždani centar za interoceptiju, tj. svesno i nesvesno opažanje unutrašnjih telesnih stanja (srčanog ritma, disanja, mišićne tenzije, hormonskih promena itd.). Insula, koja se nalazi duboko unutar lateralnog sulkusa svake hemisfere ispod delova frontalnog, parijetalnog i temporalnog režnja, mapira telesna stanja i povezuje ih s emocionalnim i društvenim kontekstom, te stvara subjektivni doživljaj emocije (tj. osećanje). U saradnji s drugim delovima u mozgu, pre svega s amigdalom i prefrontalnim korteksom, odlučuje se o adekvatnoj mentalnoj i/ili motornoj reakciji u skladu s procenom situacije i prethodnim iskustvom.

Prilikom jezičke produkcije, dolazi do ništa manje kompleksnog niza procesa koji počinju intencijom – namerom da se nešto saopšti. Dakle, u prefrontalnom kortekstu, u interakciji kognitivnih i emocionalnih mehanizama, donosi se odluka o jezičkoj produkciji i svrsi poruke. Ova ideja se uobličava u temporoparijetalnoj oblasti tako što se odabiraju ključni pojmovi, a interesantno je da u ovoj fazi značenje postoji iako još nije verbalizovano. Tek u sledećem koraku

26 Brokina zona, koja se nalazi u frontalnom režnju, ima ključnu ulogu u izvršenju jezičkih zadataka, ali i nekih nejezičkih, kao što su imitacija pokreta, manipulacija predmeta, radna memorija, muzika, prepoznavanje poznatih mirisa... Osim toga, u realizaciji nekih funkcija koje su se primarno smatrale Brokinim učestvuju i duge oblasti korteksa i subkorteksa (Arsenić i saradnici 2017).

27 Vernikeova zona (u temporalnom režnju) primarno je zadužena za razumevanje auditivnog i vizuelnog inputa. Savremena istraživanja, međutim, potvrđuju da i drugi delovi mozga učestvuju u obradi jezičkog materijala, navodeći nas na zaključak da je neurološka mreža mnogo složenija nego što se isprva smatralo (Bajnder 2015).

28 Simpatički nervni sistem se aktivira kada je stimulus procenjen kao preteći, stresan ili uzbudljiv; to je reakcija poznata kao „bori se ili beži“, kada se ubrzavaju srčani ritam i disanje, povećava krvni pritisak, šire zenice, usporava varenje i povećava pokretljivost velikih mišića. Suprotno tome, parasimpatički nervni sistem se aktivira kada je stimulus procenjen kao bezbedan i umirujući, te vraća telo u stanje ravnoteže i regeneracije; pokreću se fiziološke reakcije kao što su usporavanje srčanog ritma i disanja, sužavanje zenica, aktivacija varenja, opuštanje mišića i smirenost.

dolazi do leksičkog i morfosintaksičkog kodiranja, potom fonološkog, u procesima koji uključuju Brokinu i Vernikeovu zonu. I ovde su uključeni drugi centri – mali mozak, bazalne ganglije, primarni motorni korteks, koji prvo planiraju odgovarajuće glasovne pokrete, a zatim aktiviraju mišiće artikulacionog aparata. Dok govorimo, aktivan je proces samonadzora koji nam pomaže da procenimo kvalitet izgovorenog i da uočimo potencijalne greške, za šta su, između ostalih, zaduženi prefrontalni korteks i Vernikeova zona koji nam, po potrebi, daju signal za samokorekciju.

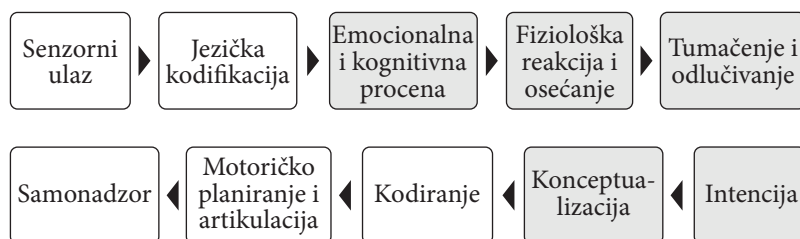


Figura 4.1. Shematski prikaz procesa pri jezičkoj recepciji i produkciji

Figura 4.1 predstavlja krajnje pojednostavljen sled procesa jezičke recepcije i produkcije, čija je svrha da posluži kao vizuelna ilustracija. Mozak, međutim, ne funkcioniše u strogom linearnom nizu, tj. kroz serijalnu obradu kako je ovde prikazano; u stvarnosti se brojni procesi odvijaju paralelno, u dinamičkoj interakciji, često i na reverzibilan način. Osim toga, individualno iskustvo i neposredan kontekst u kome se komunikacija dešava dodatno je usložnjavaju, počev od prvog koraka gde stimulusi ne moraju biti isključivo vizuelni ili auditivni, pa onda u svakom sledećem koraku. Konačno, iako se ovaj opis oslanja na relevantnu literaturu (Damasio 1994; Filipović Đurđević 2022; Levelt 1989; Pessoa 2013; Šuman 1997, 1999), saznanja iz oblasti neurolingvistike i psiholingvistike se stalno razvijaju, te ovakve shematske prikaze treba čitati uz dodatnu dozu kritičkog opreza.

Kao što smo videli, uloga emocija je ključna u proceni informacija koje vode određenom fiziološkom odgovoru, u tumačenju značenja, odlučivanju o predstojećoj mentalnoj ili motornoj akciji, stvaranju namere i u konceptualizaciji (zbog čega su u Figuri 4.1 ovi procesi označeni crvenom bojom). Emocionalne reakcije zavise od prethodnog iskustva, interakcija između pojedinca, zadatka, društvenog i kulturnog konteksta. Kakva će to biti reakcija, koliko snažna i da li će do nje uopšte doći zavisi od neposrednog doživljaja određene situacije u datom kontekstu (Gros 2008). Polazeći od Šererove (1984) teorije procene (engl. *appraisal theory*), Šuman (1999: 29–30) smatra da se emocionalna procena jezičkog materijala odvija na više uporednih dimenzija:

- novina (engl. *novelty*) ukazuje da li je u pitanju nešto poznato ili ne;
- prijatnost (engl. *pleasantness*) je u vezi s afektivnim tonom, tj. da li u nama pokreće pozitivne ili negativne emocije;
- relevantnost (engl. *goal/need significance*) odražava uolikoj meri je neposredna situacija usklađena s trenutnim prioritetima i potrebama;
- kapacitet za suočavanje (engl. *coping potential*) je u vezi sa sposobnošću pojedinca da se nosi sa situacijom;
- samo-kompatibilnost (engl. *norm/self compatibility*) definiše u kojoj meri je situacija u skladu s našim ličnim stavovima i vrednostima, ali i društvenim i kulturnim normama.

Konačna procena o tome da li je određena draž, informacija, situacija za nas relevantna u najmanju ruku će zavistiti od svih navedenih kriterijuma, koji mogu biti pozitivni ili negativni, zavisno od konteksta. Ako je, na primer, nešto novo i neobično, to može pokrenuti radoznalost i interesovanje; u nekim drugim situacijama, preterana novina stvara strah ili anksioznost, pogotovo ako je udružena s osećanjem niskog kapaciteta za suočavanje. Prijatnost ne mora nužno da bude pozitivna odlika budući da je određeni stepen frustracije neophodan za napredovanje, kao u stanju fokusirane pažnje koju nazivamo tok (Čiksentmijalji 1990) (6.3.4). Dalje, neka aktivnost koja nam je interesantna, stimulativna, u kojoj uživamo i smatramo je važnom možda u datom trenutku odudara od ciljeva ili okolnosti u kojima se nalazimo. U mom istraživanju za doktorsku disertaciju o percepcijama i stavovima studenata i nastavnika prema učenju jezika (Jovanović 2009) pokazalo se da su studenti filologije visoko vrednovali učenje stranog jezika (španskog u ovom slučaju), ali nisu bili spremni da mu se dovoljno posvete jer su bili rastrzani između velikog broja predmeta i visokih zahteva na nekim drugim kursevima iz kurikuluma, posebno književnosti. Dakle, ne postoji pravolinijski algoritam za razumevanje načina na koji će emocije uticati na interpretaciju situacije ili njihov udeo u odlučivanju; mnogo toga zavisi od okolnosti, ličnog stanja, društvenog, kulturnog, pa i globalnog konteksta u kojem se nešto dešava. Međutim, razumevanje ove složene dinamike nam pomaže da „mirnije glave” posmatramo, osećamo i svesno odlučujemo, bilo iz uloge učenika ili nastavnika J2.

Kao što nam emocije pomažu (ili odmažu) u recepciji jezičkog sadržaja, ne možemo ih zaobići (a zašto bismo to uopšte i želeli?) i tokom jezičke produkcije. U prethodnim pasusima smo videli da govor ili pisanje počinje od intencije, tj. od odluke da se prenese neka poruka što povlači stvaranje ideje i konceptualizaciju. U tom smislu, oslanjamo se na svoja znanja i emocije,

tj. na naše prethodno iskustvo koje je pohranjeno u dugoročnoj memoriji. Damasio objašnjava da ne postoje jedinstvene vizuelne ili auditivne reprezentacije, mi ne pamtimo pojmove u integralnom obliku, u vidu fotografija ili audio-zapisa; naša teta Mara „ne postoji na jednom određenom mestu u našem mozgu” (1994: 102), ona je raštrkana na različitim mestima kao skup dispozicionih reprezentacija u čijoj osnovi su aktivnosti više neuralnih mreža, koje su povezane sa nizom drugih podataka, uključujući emocionalne. Pored informacija o teta-Marinom imenu, izgledu, boji glasa, mirisu..., pamtimo osećanja, pokrete, događaje, mesta, male rituale, druge osobe, nje-nu hranu i još puno toga što je manje ili više povezano s našim pojmom teta-Mare. Stoga, kad pokrećemo prethodna znanja, ideje ili aktiviramo sećanja, mi ne posežemo za određenim, integralnim pojmom, već svaki put iznova stvaramo značenje (Stevik 1999: 46), u skladu s onim što nam se u tom trenutku dešava. Ovaj mehanizam, naravno, objašnjava zašto istu priču često pričamo na različite načine, zašto u razmišljanju o istom pojmu u različitim okolnostima promišljamo njegove različite osobine, zašto istu osobu svaki put drugačije opisujemo... Konačno, zašto naši učenici s istog časa izlaze s različitim iskustvima: jer, prvo, pojedinci uče ono što je za njih važno (Vilijams i Burden 1997: 205), potom to što su naučili doživljavaju i obrađuju na različite načine, da bi, konačno, naučeno svaki put „rekreirali” na drugačiji način. (Podrazumeva se, naravno, da govorimo o učenju, a ne o reprodukciji sadržaja.)

4.1.3 Priroda i društvo

Emocije ne nastaju u vakuumu. One su uvek odgovor na nešto što se dešava oko nas ili u nama, reakcije na spoljašnji ili unutrašnji stimulus. Šta emocija predstavlja i šta ona zapravo znači zavisi od konteksta koji nosi lični, društveni, kulturni, istorijsko-geografski, ideološki... premaz.

Da se vratimo na primer straha od greške u učenju J2. Osobine pojedinca nesumnjivo imaju veze s načinom na koji doživljava svoje greške u učenju (J2). Tako će, recimo, osobama s naglašenijom crtom neuroticizma greška na J2 mahom biti neprijatnije iskustvo u odnosu na nekoga ko je emocionalno stabilniji ili, možda, manji perfekcionista (5.2.1). Uz crte ličnosti, prethodna iskustva direktno utiču na doživljaj greške, pa neko ko je bio grubo ispravljan u prethodnom periodu sigurno više zazire od pravljenja novih grešaka. Međutim, ovde se naš emocionalni doživljaj ne završava, jer će emocije zavisiti i od neposrednog društvenog okruženja. Ako imamo saosećajnog sagovornika, koji je svestan da su greške sastavni deo učenja, manje je verovatno da će na-

činjena greška pokrenuti talas negativnih emocija. Ako je pak naš sagovornik nestrpljiv, prek, sveukupno ne pokazuje puno razumevanja, ako se pritom nalazimo u odeljenju s nekoliko pametnjakovića koji jedva čekaju da se narugaju tuđem propustu, situacija je značajno nepovoljnija. Tu već zalazimo na plan kulture, jer je u određenim učionicama – zahvaljujući spletu različitih nivoa obrazovne tradicije, očekivanja šire zajednice i zalaganja posvećenih pojedinaca – izgrađena kultura podrške i razumevanja, a u nekim drugim kompeticije i netrpeljivosti. Međutim, moramo otići i korak dalje, pa razmišljati da li je naš širi društveno-kulturni kontekst tolerantan prema grešci ili prevladava sklonost ka osuđivanju, te koje su to i kakve greške koje su (ne)prihvatljive, u kojoj meri i, konačno, da li je važno ko je grešku počinio. U našem obrazovnom kontekstu nije uobičajeno priznati grešku, mahom iz strepnje da će se doživeti kao nedostatak kompetencije, iako je zapravo greška pokazatelj da je proces učenja u toku, a priznavanje greške dokaz svesti da znamo gde smo pogrešili i snage da to priznamo – naravno, pod uslovom da se ne završi na tome, već da se uloži napor ka prevazilaženju greške. A ako odemo još korak dalje da uvažimo vremensku dimenziju, zaključićemo da greške imaju različito značenje u različitim istorijskim trenucima u obrazovanju. Tako je greška u tradicionalnoj učionici obično predstavljala znak neznanja i stoga bivala odmah ispravljana pa i sankcionisana, dok savremene teorije obrazovanja podvlače da nema učenja bez grešaka (v. Jovanović 2016).

Ovaj kratak i svakako uprošćen opis različitih nivoa koji utiču na naše emocije podseća na luk kod koga skidanjem svakog sloja otkrivamo novi, puniji, jezgovitiji sloj (6.1.2). „Emocije nisu *jedna* stvar, one su *mnogo* toga (...) dinamične, promenjive, fiziološke i iskustvene, lične i društvene” (Prajor 2019: 519; kurziv u originalu). Zato kompleksnost kognitivno-emocionalnog domena možemo razumeti samo iz različitih istraživačkih perspektiva.

4.1.4 Vavilonska kula primenjene lingvistike

Svima je verovatno poznata parabola o slepim ljudima koju dodirujući jedan deo slona pogrešno zaključuju o njegovoj prirodi, jer zbog ograničenja svoje percepcije ne vide celinu bića pred kojim se nalaze. Suočeni s određenom pojavom, a u skladu sa sopstvenom prirodom, iskustvom i kontekstom, postavljamo različita pitanja, a zanemarujemo (ili čak nipodaštavamo) neka druga, priklanjamo se određenoj istraživačkoj struji i, naravno, dolazimo do odgovora na svoja pitanja, manje ili više zadovoljavajuća. Međutim, polazno pitanje već usmerava pogled tako da izvan vidokruga ostaju mnoga druga pitanja, a posledično i mnogi važni odgovori. I to vam je tako, u svakom

domenu ljudskih aktivnosti, pa i u istraživanju emocija u usvajanju J2 koje je obeleženo izvesnom isključivošću i gde se u jednom trenutku čak govorilo o „ratu paradigmi” (Prajor 2019: 518; v. takođe Fert i Vagner 1997; Greg 2000; Lantolf 1996, 2002).

Jedna struja naših istraživanja se primarno bavi emocionalnim faktorima u učenju J2, te nastoji da utvrdi korelacione odnose između specifičnih varijabli poput anksioznosti, motivacije, spremnosti za komunikaciju i mnogih drugih i uspeha u usvajanju/ učenju J2. Polazna pretpostavka je sledeća: ukoliko identifikujemo karakteristike uspešnih učenika jezika, na pragu smo rešenja za uspeh u učenju J2. Još je Braun (1973: 232) istakao da je jedan od najvećih izazova teorije usvajanja J2 „klasifikovati faktore emocionalnog domena” kako bi se izgradila teorija i razvile metode za učenje J2 koje bi počivale na naučno potvrđenim kognitivno-emocionalnim principima. Njegove preporuke idu u pravcu sprovođenja strogo kontrolisanih, sistematičnih studija izolovanih fenomena koje za cilj imaju bolje razumevanje razlika između pojedinaca i, posledično, mogućnost da se predvidi uspeh u usvajanju/ učenju J2. Ovo pokreće niz radova u kojima se simptomatično pojavljuje fraza „dobar učenik jezika” (engl. *the good language learner*), počev od nezaobilaznog članka Džoa Rubin iz 1975, pa preko čitavih monografskih publikacija (Braun 1991, 1989; Elis 1994; Neiman i saradnici 1996[1978]; Rubin i Tomson 1981; v. prikaz u Makintajer i Noels 1994). Osnovna zamerka je u vezi s polaznom premisom: da li je uopšte moguće identifikovati osobine „dobrog učenika” koje bi se potom mogle nekako razvijati i kod onih lošijih (manje dobrih, nedovoljno sposobnih, nevaljalih, lenjih...?). Kao što je kompetencija idealnog jezičkog korisnika u nativističkoj teoriji rezultat apstrakcije, tako i „dobar učenik” ne postoji izvan određenog društvenog, kulturnog, obrazovnog, vremenskog konteksta. Svakako da sveti gral nije pronađen, niti je to moguće, ali saznanja u ovoj sferi napajaju žedne i ukazuju na važne činioce u usvajanju J2. Poznavanje različitih individualnih faktora i razumevanje dinamike njihovog delovanja u kontrolisanim uslovima, kod određenih populacija, u određenim kontekstima, nesumnjivo doprinosi boljem razumevanju kompleksnosti fenomena kojim se bavimo. Shodno tome, sasvim je prirodno što je ova istraživačka struja u oblasti primenjene lingvistike i teorije usvajanja J2 izuzetno plodna i veoma vitalna do naših dana, a mnogi radovi citirani u ovoj knjizi njeni su izdanci.

Nevolja nastaje ako zbog drveća zaboravimo da posmatramo šumu. Celine je mnogo više od zbira delova, sistemi funkcionišu na organski način i promena u jednom svojstvu pokreće promene u čitavom sistemu (v. fan Gert 1994). Pavlenko (2013) stoga oštro kritikuje redukcionistički pristup i potragu za linearnom kauzalnošću koja često predstavlja polazište u istra-

živanju individualnih razlika, uključujući i emocije. Ističe da emocije nije moguće razumeti mimo društvenog konteksta, zbog čega govori o „emocionalnom prevratu” u teoriji usvajanja J2 koji se primarno odlikuje postavljanjem višestrukih pitanja i primenom različitih istraživačkih pristupa, što je u skladu s teorijom kompleksnih dinamičkih sistema (2.5). Pavlenko (2013) brižljivo sistematizuje nekoliko istraživačkih oblasti koje se priklanjaju ovoj struji i čija pažnja ide u smeru proučavanja nekih dimenzija jezika i jezičke upotrebe. U nastavku navodim njihov kratak rezime (prema Pavlenko 2013: 9–23).

Lingvistička dimenzija u izučavanju emocija sa svojim ograncima

- Semantika jezičkih izraza u vezi s emocijama ukazuje da se u različitim jezicima emocije drugačije poimaju, što ide u pravcu potvrde međuzavisnosti jezika i kulture; tako, na primer, portugalski pojam *saudade*, koji označava mešavinu nostalgije, čežnje, blage tuge i prijatnog sećanja, ili japanski *amae*, koji imenuje emocionalnu potrebu da se bude zavisn od nečije brige i naklonosti, ukazuju da emocionalni pojmovni prostor nije univerzalno strukturisan;

- J2 emocionalna prozodija istražuje ulogu akustičkih elemenata govora u jezičkoj recepciji i produkciji i potvrđuje da prozodijski elementi prenose važne emocionalne informacije;

- J2 emocionalni leksikon, oslanja se na kroslingvistička istraživanja sličnosti i razlika u leksičkom kodiranju emocija, njihovog efekta u upotrebi J2, kao i u procesima akulturacije i fosilizacije;

- J2 gramatika, slično istraživanjima emocionalnog leksikona, uglavnom neguje kroslingvistički pristup u proučavanju kodiranja i dekodiranja konstrukcija u vezi s osećanjima u različitim jezicima i njihov efekat na komunikaciju.

Psihološka dimenzija u izučavanju emocija

Uglavnom se razvija duž dve uporedne putanje, oslanjajući se u velikoj meri na iskustva iz psihologije.

- Uticaj emocija na usvajanje i učenje J2 primarno istražuje ulogu emocija u procesima usvajanja i učenja J2. U okviru ove struje se, posebno u poslednje dve decenije, sagledava kompleksnost emocionalnog domena u vezi s kontekstualnim i drugim faktorima (v. Dernjei 2005; Dernjei i Ušioda 2009).

- Uticaj J2 na emocije, istraživačka struja inspirisana iskustvima iz psihoanalize, psihoterapije i savetovanja (v. Pavlenko 2005), proučava odnos između je-

zika i emocija, a posebno se zanima za to kako osećaju dvojezične i višejezične osobe, kako se sećaju, kako odlučuju koji će jezik koristiti, u kom kontekstu, na koji način i sa kojom namerom; istraživanje transjezičke komunikacije predstavlja vrlo interesantno polje unutar ove struje.

Društvena dimenzija u izučavanju emocija

Istražuje društvene okolnosti u vezi s emocionalnim reakcijama i upotrebom jezika. U vrlo pojednostavljenom prikazu, i ovde se može govoriti o dve široko shvaćene struje:

-Poststrukturalistički pristup polazi od pretpostavke da je upotreba jezika neodvojiva od šireg društvenog, istorijskog, ideološkog konteksta koji je uvek opterećen odnosima moći (5.3.3). Ova perspektiva pomera fokus s motivacije na ulaganje i jezičku želju (6.4.3), a sa jezičkih stavova i uverenja na jezičke ideologije i komodifikaciju osećanja (Pavlenko 2013: 18).

-Emocije u učionici J2 predstavljaju drugu važnu temu u okviru društvene dimenzije. Ovde se istražuje kritička, estetska i ludička vrednost učenja J2, tj. upotreba J2 kao posebnog semiotičkog sistema koji učestvuje u kreativnom izražavanju i razvoju. U ovom domenu posebno se ističu kritički i kreativni pristupi o kojima piše Kramš (2009), a čije odjeke prepoznajemo u kritičkoj pedagogiji (Freire 1998) i pedagogiji brige (Nodings 2002). Posebno važnu oblast u okviru ove struje predstavljaju pitanja u vezi s edukacijom nastavnika J2.

Pavlenko (2013: 23) završava svoj prikaz zaključkom da se kompleksnost fenomena u vezi s jezikom i emocijama može razumeti isključivo ukoliko prevaziđemo okvire strogo definisanih disciplina – što bi bio svojevrсни poduhvat stvaranja zajedničke istraživačke platforme koji bi zahtevao disciplinarnu skromnost i uvažavanje naučne višejezičnosti. Ovo, naravno, podrazumeva i značajno veću raznovrsnost istraživačkih metodologija (koje su se do sada najčešće oslanjale na upitnike, intervjue i fokus grupe). U praćenju novih tokova i iznalaženju kreativnih istraživačkih rešenja važno je ipak ne zaboraviti prošlost budući da je za nama, u najmanju ruku, već pola veka duga istraživačka tradicija, odnosno mnogo duža ukoliko se usudimo da pogledamo izvan okvira svoje uže naučne discipline.

Još jedan važan izvor saznanja u vezi s kognitivno-emocionalnim domenom u učenju J2 mogao bi doći iz ne-evrocentričnih epistemologija (Prajor 2019: 523). To bi podrazumevalo specifičan vid naučne dekolonizacije, koja preovlađuje u literaturi o jeziku i emocijama, ali i u čitavom polju savremene primenjene lingvistike i nauke uopšte (v. Čilisa 2011). U tome je polazna tačka: preispitati koja

znanja, koje metode i čiji glasovi se priznaju kao legitimni, a koji se pak potiskuju ili isključuju. Lenui (2000) govori o pet koraka dekolonizacije. Prvi je ponovno otkrivanje i oporavak (engl. *rediscovery and recovery*) lokalnih priča, istorija, kultura, jezika i identiteta. Sledi faza žalosti (engl. *mourning*) u kojoj se uvažava bol zbog pretrpljene nepravde i ugroženog identiteta. Sanjanje (engl. *dreaming*) predstavlja treći korak tokom koga se istražuju lokalne kulture i njihovi svetoznanja, mitovi, legende i značenja, te se stvara kontekst za neke nove stvarnosti i mogućnosti. U četvrtoj fazi, koju Lenui naziva posvećenost (engl. *commitment*), osmišljavaju se planovi, određuju uloge i definišu strategije koje će sprovesti u delo važne snove lokalnih zajednica, da bi se, u poslednjoj – fazi akcije (engl. *action*) – prešlo u delo. Ovakav pristup potpuno je u skladu s transdisciplinarnošću u naučnom pristupu (v. Filipović 2015) koja počiva na tesnoj saradnji istraživača i lokalne zajednice. Istraživanje o tome kako lokalne zajednice razumeju, predstavljaju, tumače i vrednuju emocije može biti put ka integraciji emocionalnog i duhovnog domena u učenje i podučavanje J2. Naravno, istinska duhovnost ne podleže pomodarstvu i brzim rešenjima, već povezivanju pojedinca sa svetom u kontinuumu prošlosti, sadašnjosti i onoga što će doći.

4.2 Emocije u usvajanju i učenju J2

Zanimanje za pozitivne i negativne emocije u kontekstu usvajanja i učenja J2 potiče još od rane faze primenjeno-lingvističkih istraživanja i čuvene hipoteze afektivnog filtera (engl. *affective filter hypothesis*) koju su predložile Dalej i Bert (1975), da bi im se posle pridružio Krešen (Dalej i saradnici 1982; Krešen 1981, 1982, 1985). Po njima, afektivni filter predstavlja unutrašnji sistem za obradu emocionalnih podataka kao što su motivi, potrebe, želje, stavovi, osećanja, i predstavlja prvu prepreku u obradi jezičkog priliva. Po ovim autorima, afektivni filter usmerava pažnju prema određenom jezičkom materijalu i određuje koliko truda treba uložiti u usvajanje J2 (Dalej i saradnici 1982: 46). Prema Krešenu (1981: 11), stavovi i procesi koji utiču na kvalitet afektivnog filtera uglavnom su nesvesni, zbog čega je njihov uticaj presudan u usvajanju, a znatno slabiji u slučaju svesnih procesa učenja. Usvajanje je optimalno kada je afektivni filter nizak jer na taj način pažnja učenika može da se usmeri na zadatak, tj. na upotrebu ciljnog jezika. Visoki afektivni filter ometa usvajanje i, poput kakvog gustog sita, sprečava uspešnu recepciju jezičkog priliva, tj. ometa kvalitet onoga što predstavlja *intake* (3.1.3) (Figura 4.2). Konačno, tri grupe faktora direktno utiču na kvalitet afektivnog filtera: visoka motivacija i samopouzdanje doprinose niskom afektivnom filteru dok ga anksioznost podstiče (Krešen 1982: 30–32).

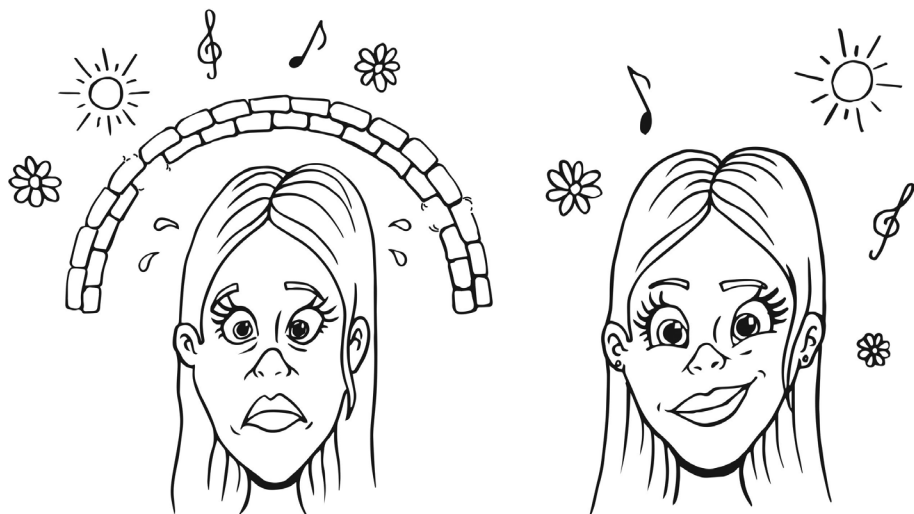


Figura 4.2 Afektivni filter

U decenijama nakon postavljanja hipoteze o afektivnom filteru nametnulo se više pitanja koja preispituju njenu validnost. Pre svega, ona ne objašnjava kako ovaj mehanizam zapravo funkcioniše i na koji način utiče na individualne razlike između učenika J2 (v. Gas i Selinker 2008: 403). Posebno je nejasno zašto bi afektivni filter delovao primarno u kontekstu usvajanja, tj. autentične upotrebe jezika kada znamo da emocije utiču i na svesne procese učenja. Međutim, ideja o afektivnom filteru vrlo je prijemčiva i intuitivno se uklapa u naše razumevanje kognicije i emocija: kad su nam emocije pozitivne, lakše se fokusiramo, imamo više snage i volje da se bavimo zadatkom i, obrnuto, kad smo uplašeni ili zabrinuti, naši kognitivni kapaciteti su ometeni. Stoga ne čudi što je ova hipoteza sastavni deo folkloru u primenjenoj lingvistici čiji se trag i dalje prepoznaje u istraživanjima emocionalnog domena u učenju J2. Posebno je bila podsticajna za istraživanja pojedinačnih faktora i to motivacije kojoj ovde posvećujemo posebno, šesto poglavlje, samopouzdanja (5.3.1) i jezičke anksioznosti (4.2.1).

Iako sve emocije imaju potencijal da utiču na usvajanje i učenje J2, na pozitivan ili na negativan način, ovde ćemo se usmeriti samo na jezičku anksioznost i spremnost za komunikaciju. Svojim odlikama, zbog kojih se ponekad posmatraju kao dve strane istog novčića, ukazuju na kompleksnost emocionalnog domena i njegovu dinamičnu vezu s uverenjima, stavovima i, konačno, s upotrebom jezika. Ostali – ne manje važni – fenomeni u vezi s emocijama u učenju J2, ostaju za neku drugu priliku.

4.2.1 Jezička anksioznost

Otprilike svaka treća osoba ima iskustvo umerene ili intenzivne jezičke anksioznosti (Luo 2013: 458). To je ono osećanje nesigurnosti, strepnje, zabrinutosti ili teskobe, dobro poznato mnogim učenicima jezika, koje je na neki način povezano s J2. U pitanju je situaciona anksioznost, privremeno stanje koje je u vezi sa konkretnim događajem ili okolnostima, u ovom slučaju s nekim aspektom upotrebe ili učenja J2. Važno je odmah napomenuti da J2 anksioznost nije oblik opšte (generalizovane) anksioznosti koja se odnosi na strepnju zbog neodređene buduće pretnje, tj. hroničnu, prekomernu brigu u širokom spektru životnih domena (Mernan 2022). Suprotno tome, situaciona anksioznost – kakva je jezička – predstavlja normalnu reakciju u specifičnim situacijama koje osoba doživljava kao stresne.

U prvi mah se J2 anksioznost dovodila u vezu s komunikacijskom anksioznošću (KA) (engl. *communication apprehension*) pod pretpostavkom da će osobe koje osećaju neku vrstu strepnje u vezi s komunikacijom imati sličan doživljaj i prilikom komunikacije na drugom ili stranom jeziku. Komunikacijsku anksioznost ili anksioznost pri komunikaciji je još 1970. godine Mekroski definisao kao stanje teskobe u vezi s usmenom komunikacijom (prema Mekroski 1997: 13), da bi u svojim kasnijim radovima proširio definiciju na sve oblike usmenog i pisanog opštenja, kao što termin „komunikacija” ispravno sugerise. Osim toga, iako se prvobitna konceptualizacija KA dovodila u vezu s crtama ličnosti (engl. *trait-like CA*), kasnije je termin i u ovom značenju proširen kako bi obuhvatio još i situacionu anksioznost (engl. *situational CA*) (Mekroski 1997: 15). Bez obzira na tip KA, svakoj je zajednički unutrašnji doživljaj nelagode, zbog koga će osoba biti sklonija da se povuče iz komunikacije, da je izbegava ili, u ređim slučajevima, da prekomerno govori (Mekroski i Ričmond 1990).

Iako ima dodirnih tačaka s komunikacijskom anksioznošću, jezička anksioznost (J2 anksioznost) se od nje razlikuje po više osnova. Naime, osim izazova koje komunikacija svakako nameće, u slučaju drugog ili stranog jezika osoba se suočava s jezičkim sistemom koji nije u potpunosti savladala zbog čega je komunikacija ograničena postojećim znanjima (Mihaljević Djigunović 2002: 46). Horvic i saradnici (1986) smatraju da upravo u tome leži osnovni uzrok J2 anksioznosti – u nemogućnosti autentičnog predstavljanja sebe. Zbog suženog jezičkog repertoara, ugrožen je pojam o sebi jer postoji značajan raskorak između onoga što, s jedne strane, želimo da podelimo i znamo da znamo, i onoga što možemo da sročimo, tj. između realnog i ograničenog pojma o sebi (5.3.1). Spilman i Radnofski (2001) čak govore o iskustvu odvojene ličnosti ili maske prilikom upotrebe J2. Napetost koju učenik oseća u tim okolnostima podstiče poriv ka nekoj vrsti razrešenja bilo da je to udaljavanje od date situacije ili suočavanje, što svakako dovodi do promena na planu pojma o sebi. Ova dinamika može da objasni zašto je J2 anksioznost posebno

nepovoljna u slučaju pojedinaca sa nižim samopoštovanjem: upotreba J2 podrazumeva lično izlaganje što oni doživljavaju kao dodatni rizik za svoje krhko samopouznanje (Onvegjuzi i saradnici 1999). Šimšek i Dernjei (2017) govore o anksioznom selfu (engl. *anxious self*) kao specifičnom doživljaju jednog dela sebe na koji osoba ne može da utiče. Primenjujući Makadamsov model ličnosti (5.1.3) kako bi razlučili nivoe dispozicija, karakterističnih adaptacija i ličnih narativa u vezi sa J2 anksioznošću, ovi autori pokazuju na koji način iskustva učenika utiču na stvaranje svojeg vrsnog anksioznog selfa koje, verbalizacijom, može da se osvesti pa čak i prevaziđe.

Terminološko razgraničenje

Teskoba, strepnja ili anksioznost (engl. *anxiety*; od lat. *anxietas*: nespokojstvo, briga; od glagola *angere*: stegnuti, gušiti) predstavlja neodređenu zabrinutost koja se javlja u različitim životnim oblastima, nezavisno od konkretne situacije, a praćena je iščekivanjem kakvog lošeg ishoda. Ova opšta teskoba je u vezi s uverenjem i procenom osobe da životni izazovi prevazilaze njene sposobnosti (Milivojević 2007: 525–530).

Situaciona anksioznost (engl. *situational anxiety*) je privremena i prolazna reakcija napetosti, tj. strepnja, teskoba ili trema koja je u vezi s konkretnom situacijom, a koja obično prođe kad se okolnosti promene.

Strepnja ili strah od procene (engl. *fear of evaluation*) jeste teskoba koja proizilazi iz očekivanja tuđeg vrednovanja, bilo da je ona pozitivna (pa privlači dodatnu pažnju) ili negativna (pa ide uz osuđivanje). Ova vrsta anksioznosti se najčešće javlja u situacijama javnog nastupa, ispitivanja, razgovora na J2... Strepnja od procene je širi pojam od **ispitne anksioznosti** (engl. *test anxiety*), takođe situacione teskobe koja se dovodi u vezu s kontekstom ocenjivanja (npr. usmeni ili pisani ispit, kontrolni, odgovaranje i sl.). Milivojević (2007: 526) upozorava da „strah” nije dobar termin za ovu vrstu emocije koja podrazumeva usmerenost ka budućnosti, jer strah implicira neposrednu opasnost; stoga je ispravnije koristiti preciznije imenitelje kao što su strepnja, trema, anksioznost.

Komunikacijska anksioznost ili anksioznost pri komunikaciji (engl. *communication apprehension*) predstavlja osećanje teskobe koje je u vezi s usmenom ili pisanom upotrebom jezika, a može se odnositi na komunikaciju na prvom, drugom i svakom sledećem jeziku. Predstavlja širi termin u odnosu na J2 anksioznost, a odnosi se na različite oblike strepnje koji mogu biti u vezi s crtama ličnosti, specifičnom situacijom itd, ali uvek u vezi s upotrebom jezika.

Jezička anksioznost predstavlja vrstu situacione anksioznosti koja je u vezi s upotrebom ili učenjem drugog, stranog, naslednog jezika. Više termina se koristi da imenuje ovaj pojam, zavisno od istraživačkog konteksta: jezička anksioznost (engl. *language anxiety*), anksioznost zbog drugog jezika (engl. *second language anxiety*), strepnja pa čak i strah od stranog jezika ili anksioznost zbog stranog jezika (engl. *foreign language anxiety*). Iako bih rekla da termin „jezička anksioznost” nije dovoljno precizan jer ne ukazuje o kom kontekstu se radi, odomaćen je u domaćoj literaturi, zbog čega se ovde koristi uz preciznije termine anksioznost zbog drugog jezika (J2 anksioznost) ili anksioznost zbog stranog jezika (SJ anksioznost).

Jedno od pitanja koje se često nameće u istraživanjima J2 anksioznosti tiče se njenih uzroka i posledica. Sparks i Ganšof (1991, 1993), na primer, smatraju da je jezička anksioznost posledica slabije jezičke sposobnosti, dok je većina drugih autora stava da J2 anksioznost ometa J2 sposobnost zbog čega je i uspeh u učenju jezika slabiji (3.1.3). Levit (1980, prema Makintajer i Gardner 1991: 109) pak tvrdi da se radi o recipročnoj uzročnosti, o spirali negativnih uticaja koji se vremenom usložnjavaju ako pojedinac ne uspe da prekine ciklus. Međutim, izvesno je da ova uzročno-posledična sprega ne biva u vakuumu, nego je uslovljena nizom unutrašnjih i spoljašnjih činilaca.

Luo (2012, 2013) razmatra uzroke J2 anksioznosti i svrstava ih u četiri grupe: u vezi s osobinama učenika, s karakteristikama ciljnog jezika, s uslovima u učionici i sa samim procesom učenja jezika. Na ovaj način ona sažima više različitih klasifikacija (v. npr. Jang 1991; fon Verde 2003) kako bi pružila objedinjujući model J2 anksioznosti u nastavnom kontekstu. Međutim, svi faktori u vezi sa strepnjom od J2 suštinski bi se mogli grupisati kao interni i eksterni. Interni faktori bi tako bili u vezi s crtama ličnosti (5.2), pojmom o sebi (5.3.1), samopouzdanjem (5.3.1.3) i uopšte mentalnim sklopom pojedinca (4.3.3), dok bi se spoljni faktori ticali okolnosti usvajanja i učenja J2 kao što su sagovornik, odnosi učesnika u komunikaciji, nastavni pristup itd. Kako ističe Suzić (2015: 170–171) u svojoj izvanrednoj doktorskoj disertaciji o jezičkoj anksioznosti kod učenika engleskog jezika u osnovnoj školi, svi ovi faktori su brojni, „povezani i neodvojivi”, a po-drazumevaju interakciju između ličnosti i neposrednog društvenog konteksta.

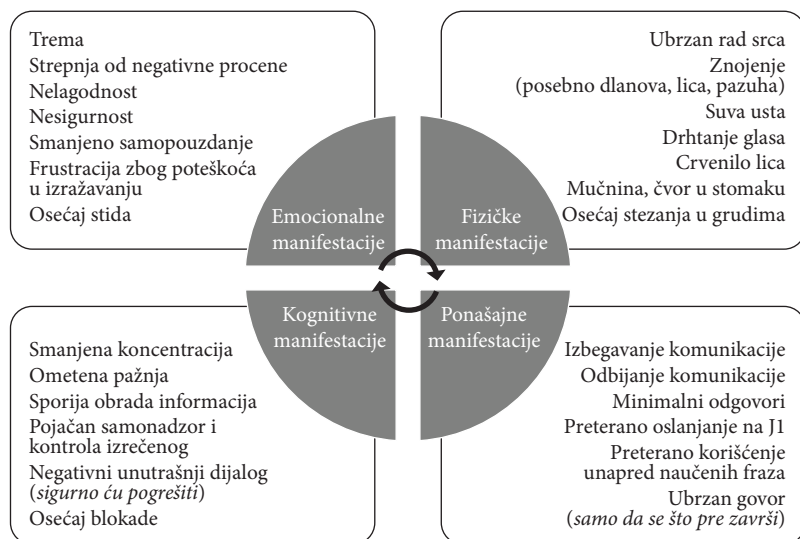


Figura 4.3. Manifestacije J2 anksioznosti

Manifestacije J2 anksioznosti mogu biti kognitivne, emocionalne, fizičke i ponašajne (Figura 4.3), što dodatno potvrđuje složenost ovog psihološkog konstrukta. Iako se u nekim modelima definiše kao emocija (Makintajer 2002) ili kao komponenta motivacije (Kleman 1980), J2 anksioznost je zapravo kompleksan fenomen koji prožima više tradicionalno izdvojenih individualnih karakteristika (Dernjei 2005: 197), po sličnom principu kao i spremnost za komunikaciju.

Pri pomenu J2 anksioznosti prvo se pomisli na tremu pri usmenom izražavanju, ali ovaj vid teskobe može se javiti u vezi s bilo kojom aktivnošću jezičke komunikacije – slušanjem, čitanjem, pisanjem ili govorom.

- **Anksioznost pri slušanju na J2** u vezi je sa strepnjom osobe od toga da neće uspešno razumeti poruku, te da ni reakcija na nju neće biti adekvatna (v. Elkafaifi 2005; Kim 2000; Kimura 2008; Li i saradnici 2023). Ovaj vid teskobe ozbiljno utiče na kvalitet recepcije, te postoje indicije da je njen efekat snažniji u odnosu na J2 anksioznost u drugim aktivnostima jezičke komunikacije (Li 2016; Tajmuri i saradnici 2018). Prilikom slušanja obično nemamo priliku za ponavljanje aktivnosti, kao što je to recimo moguće tokom čitanja, pa je nelagodna zbog vremenskog pritiska značajno veća.

- **Anksioznost pri čitanju na J2** povezana je sa strepnjom od nerazumevanja koje nije uzrokovano samo nedovoljnim poznavanjem jezika i opaženom težinom pisanog koda na ciljnom jeziku, već i sa teskobom zbog nesigurnosti kako treba razumeti kulturno-specifične reference (Gonsuli i Bargči 2011; Saito i saradnici 1999).

- **Anksioznost pri pisanju na J2** predmet je nešto sistematičnijih istraživanja tokom poslednje dve decenije (Čeng 2002, 2004; Čeng i saradnici 1999; Tamuresi i Papi 2021). Posebno je značajan instrument sa 27 ajtema koji je razvila Čeng (2004) da proceni fiziološke, emocionalno-kognitivne i ponašajne simptome anksioznosti pri pisanju na J2.

- **Anksioznost pri govoru na J2** izvesno je najviše istraživana, a interesovanje za nju se ne smanjuje od sedamdesetih godina prošlog veka. Nakon prvobitnog fokusa na specifičnosti J2 anksioznosti u usmenoj komunikaciji i pretežno kvantitativnog pristupa u njenom istraživanju (v. Gao 2022 za analizu različitih instrumenata J2 anksioznosti pri govoru), poslednjih decenija se pažnja istraživača usmerava ka dinamičkoj vezi ove emocije s društveno-uslovljenim faktorima kao što su mentalni sklop (Ozdemir i Papi 2022) ili sociolingvistički parametri (Konu 2014).

Među individualnim razlikama, fenomen J2 anksioznosti je, pored sposobnosti i motivacije, verovatno najduže i najintenzivnije proučavan (v. Horvic

2001, 2010, 2017; Konu i saradnici 2017; Papi i Kadžavi 2023; Makintajer 1999, 2017; Tajmuri i saradnici 2018). Horvic (2010) izdvaja 44 studije koje su obeležile istraživanja u periodu od 1972. godine, kada su Giora i saradnici objavili svoju studiju o uticaju alkohola na jezički ego i inhibiciju prilikom upotrebe J2 (5.3.2), pa do 2009. godine. U većini ranijih radova fokus je bio na definisanju ovog fenomena i njegovom razgraničenju od ostalih oblika anksioznosti (npr. Gardner 1985; Horvic i saradnici 1986; Koen i Norst 1989; Makintajer i Gardner 1991; Skavel 1978). U kasnijim istraživanjima, međutim, pažnja se usmerava ka uzrocima J2 anksioznosti i kompleksnosti društvenih i obrazovnih okolnosti u kojima se ona ispoljava (npr. Devael i saradnici 2008; Konu i saradnici (ur.) 2017; Liu i Džekson 2008).

Kamen temeljac u istraživanju anksioznosti zbog stranog jezika nesumnjivo je postavila Horvic sa saradnicima (1986), izdvojivši je kao zaseban konstrukt koji predstavlja skup samopercepcija, uverenja, osećanja i ponašanja u vezi s učenjem jezika u nastavnom kontekstu. Oni su razvili originalni instrument, „Skalu za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji” (*Foreign language classroom anxiety scale*, FLACS), sa 33 ajtema u vezi s osećanjima, percepcijama i stavovima prema stranom jeziku u nastavnom kontekstu. Zbog svoje visoke pouzdanosti, FLACS se kasnije koristi u nizu istraživanja, preveden je na različite jezike, a kod nas ga je, za svrhu izrade svoje doktorske disertacije, Suzić (2015) prilagodila u dve varijante za učenike šestog i osmog razreda.

Na osnovu podataka prikupljenih FLACS upitnikom, Horvic (1986) istražuje korelacije između SJ anksioznosti i drugih anksioznih stanja i to komunikacijske anksioznosti, ispitne anksioznosti, strepnje od procene i anksioznosti u vezi s osobinama ličnosti. Interesantno je da su rezultati pokazali da SJ anksioznost nije u značajnoj korelaciji sa komunikacijskom anksioznošću, kao ni sa strepnjom od procene, dok je korelacija s anksioznošću kao osobinom ličnosti niska, ali statistički značajna; jedina umerena, statistički značajna korelacija identifikovana je između SJ anksioznosti i ispitne anksioznosti. Upravo na osnovu ovih rezultata Horvic (1986) zaključuje da je SJ anksioznost zaseban konstrukt, različit od drugih oblika anksioznosti. Horvic (2017; v. takođe Luo 2013) upozorava na pogrešno tumačenje njenih rezultata u mnogim kasnijim radovima i podvlači da SJ anksioznost nije zbir komunikacijske anksioznosti, ispitne anksioznosti i strepnje od procene, već specifičan vid teskobe u situacijama upotrebe i učenja stranog jezika koji kao takav treba proučavati.

Dok se u svojim istraživanjima Horvic fokusira na anksioznost u kontekstu stranog jezika, Kanađani Makintajer i Gardner usmeravaju pažnju na anksioznost pri učenju drugog jezika. Na osnovu eksperimentalnog dizajna kojim manipulišu nivo stresa kod ispitanika u različitim fazama jezičke upotrebe,

razvijaju tri skale za merenje J2 anksioznost tokom razumevanja, obrade i jezičke produkcije (*Input, processing, and output anxiety scales*), te zaključuju da ovaj faktor ima negativan uticaj na sve tri faze u upotrebi jezika, ali je njen efekat posebno naglašen tokom obrade i produkcije (Makintajer i Gardner 1989, 1994). U skladu sa multikulturnim kontekstom koji je predmet njihovog interesovanja, ovi autori istražuju dinamiku između J2 anksioznosti i društvenih stavova i ponašanja i zaključuju da je strepnja od J2 naučena emocionalna reakcija koja nastaje kao rezultat ponovljenih negativnih iskustava u vezi sa J2 (Makintajer i Gardner 1989: 253).

Poslednje decenije svedoče o nešto drugačijem pristupu u istraživanju jezičke anksioznosti koji uvažava složenost psiholoških i društvenih procesa. Ova struja istraživanja u skladu je s teorijom kompleksnih dinamičkih sistema u kojoj se naglašava situacioni karakter anksioznosti i njena međuzavisnost sa nizom drugih faktora kao što su J2 sposobnost, crte ličnosti, samopouzdanje, međuljudski odnosi, specifične teme o kojima se komunicira, neposredni kontekst i tako dalje (Makintajer 2017: 16). Horvic (2017) ističe da jezičku anksioznost treba proučavati uporedo s motivacijom, samoregulacijom i selfom, dok Šimšek i Dernjei (2017) uvode koncept anksioznog selfa čime naglašavaju neraskidivu vezu između jezičke anksioznosti i pojma o sebi. U skladu sa tim je i prepoznavanje dinamičke prirode ovog psihološkog konstrukta: ona je promenljiva, u stalnoj interakciji sa svim elementima datog sistema. Tako neki visoko anksiozni učenici J2 u određenim trenucima bivaju potpuno ukočeni u svom stanju teskobe, bez mogućnosti da sroče i najjednostavniju rečenicu, dok u nekim drugim aktivnostima komunikacije na J2 ti isti učenici mogu doživeti visoku motivaciju i razdraganost (Konu 2017; Šimšek i Dernjei 2017). Proučavanje ovakve dinamične prirode jezičke anksioznosti, naravno, zahteva primenu različitih istraživačkih pristupa kao što su, primera radi, etnografski pristup (v. Spilman i Radnofski 2001) ili idiodinamička metoda²⁹ (v. Gregerson i saradnici 2014) koji omogućavaju praćenje i razumevanje promena emocionalnih stanja tokom vremena i u interakciji s drugim činionicima. Treba napomenuti da je istraživanje J2 anksioznosti i dalje primarno usmereno na različite kontekste učenja drugog ili stranog jezika, dok je značajno manje pažnje posvećeno fenomenu anksioznosti pri spontanoj upotrebi J2 izvan učionice (v. npr. Suzuki 2015; Ustosun i Kok 2024; Vudrou 2006).

Jezička anksioznost je privukla veću pažnju istraživačica i na našim prostorima. U Srbiji je posebno značajna već pomenuta doktorska disertacija Rad-

29 Idiodinamička metoda se koristi za proučavanje dinamičke veze međuzavisnosti kognitivnih i emocionalnih stanja tokom komunikacije. Ova metoda podrazumeva snimanje komunikativnog čina (poput razgovora ili prezentacije), nakon čega učesnici ili posmatrači kontinuirano ocenjuju sopstvena ili tuđa emocionalna stanja (npr. anksioznost ili motivaciju) dok gledaju snimak. Nakon toga se sprovodi stimulisano prisećanje kako bi se bolje razumele promene u emocionalnim stanjima.

mile Suzić (2015; v. takođe Radić-Bojanić i Suzić 2014; Suzić 2013, 2016). Radić-Bojanić (2024) istražuje uticaj različitih internih i eksternih faktora na SJ anksioznost u usmenoj komunikaciji kod starijih učenika osnovne škole, dok je u fokusu Radić-Bojanić (2017), Radić-Bojanić i Topalov (2021) i Jerotijević Tišme (2022) jezička anksioznost studenata anglistike. Relevantna je i disertacija koju je Marinković odbranila 2024. godine na temu *Prediktori jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika i implikacije za pedagošku praksu*, u kojoj ukazuje na međuzavisnost jezičke anksioznosti nastavnika i opšte pedagoške efikasnosti.

U Hrvatskoj, osnove istraživanja jezičke anksioznosti postavlja Mihaljević Djigunović knjigom *Strah od stranog jezika* iz 2002. godine, a tome pridružuje i više samostalnih i koautorskih radova (Mihaljević Djigunović 2004, 2006; Mihaljević Djigunović i Legac 2008). Jelić (2024) istražuje SJ anksioznosti kod studenata španskog jezika hrvatskog univerziteta, dok u Sloveniji vredi pomenuti nedavno odbranjenu doktorsku disertaciju Pavlič (2023) na temu usmenog izražavanja učenika srednje škole u vezi s različitim tipovima nastavnih aktivnosti, kao i više srodnih članaka od kojih ću, bojim se, neke sigurno propustiti da navedem (Pavlič i Levpušček 2025; Šifrar Kalan i Pavlič 2024).

Sva ova saznanja pomažu nam da malo bolje razumemo jezičku anksioznost, ono osećanje teskobe koje asocira na Grdanin netremični pogled dok vreba svaku grešku i žudi da uzvikne „aha, tu sam te čekala!”, pa da nam se nasmeje kako nemamo pojma. Razmišljati ili razgovarati o emocijama nešto je sasvim drugačije od emocionalnog doživljaja (Prajor 2019: 519). Osim toga, postoje i emocije o emocijama, kao na primer frustracija zbog treme koju osećamo pre nego što se odvažimo da nešto izgovorimo na stranom jezika. Ometaju nam misli i pokreću nesigurnost zbog koje se često povlačimo iz komunikacije, a onda, posledično, nedovoljno koristimo jezik koji tek treba naučiti, pa osećanje teskobe dodatno raste. Međutim, ovo osećanje strepnje može da bude okidač za lični razvoj i, naravno, učenje J2. Još je Skavel (1978) pisao o pozitivnom i negativnom uticaju anksioznosti, što su neki, izgleda, pogrešno shvatili i zaključili da je dobro da kod učenika neguju anksioznost kako bi ih podstakli na učenje. Određeni stepen nelagode imanentan je učenju i upotrebi J2, pa ne moramo pogoršavati situaciju dodatnim stresorima. Ključno je da se nastavni proces odvija u okolnostima koje podržavaju učenika, uz zadatke koji pokreću odgovarajući stepen psihološkog uzbuđenja. Oksford (2017) ukazuje na vezu između jezičke anksioznosti i pozitivnih emocija kao što su zadovoljstvo, uživanje u jeziku i tok, koje otvaraju prostor za razvoj J2 znanja ali i kompletne ličnosti učenika. Ova tema se posebno istražuje u okvirima pozitivne psihologije koja poslednjih decenija samouvereno stupa na teren primenjene lingvistike (v. Buđinska i Majhžak 2021; Oksford 2017).

4.2.2 Uživanje u jeziku

Uživanje u jeziku (engl. *language enjoyment*) još je jedna emocija koja u poslednje vreme privlači nešto veću pažnju istraživača, verovatno kao protivteža ranijoj dominaciji negativnih emocionalnih faktora poput jezičke anksioznosti. Iako su pozitivne emocije sporadično bile predmet interesovanja u kontekstu učenja i usvajanja J2 (Gardner 1985; Grin 1993; Imai 2010), moglo bi se reći da je uživanje u jeziku zvanično ušlo u korpus primenjeno-lingvističkih tema 2014. godine sa studijom Devaela i Makintajera. Polazeći od teorijske trijangulacije koja se oslanja na teoriju pozitivne psihologije (Seligman i Čiksentmihalji 2000), teoriju širenja i razvoja (Fredrikson 2001) i teoriju kontrole i vrednovanja emocija u vezi sa postignućem (Pekrun 2006), ovi autori ukazuju na značaj holističkog pristupa u proučavanju emocija i na ključno mesto koje pozitivne emocije imaju u učenju J2. Pozitivne emocije, uključujući uživanje u jeziku, ne predstavljaju naličje negativnih osećanja, već integralni deo procesa učenja koji je promenljiv i dinamičan. Osim zadovoljstva koje je u vezi sa zadovoljenjem osnovnih potreba, pozitivna osećanja podrazumevaju mnogo složeniji emocionalni doživljaj u kojem uživanje u jeziku ima centralnu ulogu. Uživanje (engl. *enjoyment* < *joy*: radost), predstavlja emocionalni doživljaj radosti koju osećamo kada postignemo nešto novo i neočekivano, kada ostvarujemo svoje potencijale uprkos izazovu (Devael i Makintajer 2016). U tom smislu, uživanje u jeziku je blisko fenomenu toka o kojem govori Čiksentmihalji (1990) da opiše stanje radosne zanesenosti tokom neke aktivnosti koja nas ispunjava (6.3.4).

U okvirima primenjene lingvistike, uživanje u jeziku istraživano je uglavnom u kontekstu formalnog učenja jezika, što objašnjava veću zastupljenost termina uživanje u stranom jeziku. Dostupna, i dalje relativno malobrojna istraživanja uglavnom su kvantitativnog karaktera, a potvrđuju vezu uživanja sa nizom različitih faktora poput jezičke anksioznosti, motivacije, uzrasta, pola, višejezičnosti, emocionalne inteligencije, kulturne empatije, društvenih odnosa u zajednici učenja i stepena kompetencije, dok kvalitativna istraživanja potvrđuju jedinstvenost emocionalnog doživljaja u slučaju svakog pojedinca (v. Devael 2022). Proučavanje uživanja u jeziku, kao i drugih pozitivnih emocija poput ponosa, nade, smirenosti, inspiracije, divljenja, zahvalnosti, može pomeriti fokus istraživača i nastavnika s negativnih aspekata obrazovanja ka dubljem razumevanju procesa učenja koje u sebi nosi intrinzičnu vrednost. Osim toga, istraživanje pozitivnih emocija je ključno za razumevanje motivacije nastavnika od čijeg blagostanja dobrim delom zavisi uspeh obrazovnog procesa.

4.2.3 Spremnost za komunikaciju

U situacijama kada imaju priliku da govore, neki pojedinci rado čavrljaju, dopisuju se, prepričavaju anegdote, dok drugi drage volje slušaju, posmatraju, ne upuštaju se uvek u komunikaciju ili čak od nje zaziru. Ljudi se razlikuju po svojoj spremnosti za komunikaciju, čak i ako se radi o kompetentnim korisnicima jezika – što jednako važi za izvorne govornike, kao i za korisnike J2.

Ova pojava podstakla je istraživanje fenomena koji je poznat kao spremnost za komunikaciju (engl. *willingness to communicate*) koji je, kao i u slučaju J2 anksioznosti, iz polja psihologije i studija komunikacije doplivao u vode teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvistike.

Termin spremnost za komunikaciju (SZK) prvobitno su definisali Mekroski i Baer (1985) da označe osobinu ličnosti koja predstavlja sklonost pojedinca da započne komunikaciju kad se ukaže prilika, i to u kontekstu prvog jezika. Polazeći od tvrdnje da međuljudski odnosi počivaju na kvalitetu i količini komunikacije, razmišljaju o razlikama koje postoje među pojedincima:

Iako je govor od suštinske važnosti u interpersonalnoj komunikaciji i u razvoju snažnih međuljudskih odnosa, ljudi se dramatično razlikuju po tome koliko zapravo govore. Neki govore malo, pričaju samo kad im se neko obrati, a nekad čak ni tad. Drugi gotovo ne prestaju da govore. Mnogi više komuniciraju u određenim situacijama a manje u nekim drugim. Većina razgovara više s određenim osobama nego s nekim drugim. (Mekroski i Baer 1985: 3)

Oni dalje ističu da ovaj psihološki pojam, koji nesumnjivo ima veze s osobinama ličnosti, u velikoj meri zavisi od situacije, kako se neko tog dana oseća, da li mu je tema zanimljiva, šta će dobiti ili izgubiti upuštanjem u komunikaciju itd, te zaključuju da se radi o sklonosti koja je snažno uslovljena kontekstualnim faktorima. Ova njihova razmatranja se u velikoj meri oslanjaju na istraživanja komunikacijske anksioznosti (Mekroski 1970, 1997), kao i na pojam „nespremnost za komunikaciju” koji je nekih desetak godina ranije definisala Bergun svojom doktorskom disertacijom (Henson [Bergun] 1974a; Bergun 1976) i potonjim radovima u kojima takođe razmatra neverbalne aspekte komunikacije poput ličnog prostora (Heston [Bergun] 1974b; Bergun i Sejn 1978). Nespremnost za komunikaciju, tj. sklonost ka izbegavanju komunikacije ili ka njenom minimiziranju, Bergun (1976) isprva dovodi u vezu s anomijom i otuđenošću, introverzijom, samopoštovanjem i komunikacijskom anksioznošću, da bi serijom jasno opisanih koraka identifikovala dva glavna faktora u instrumentu za merenje nespremnosti za komunikaciju i to nagradu i izbegavanje. Faktor nagrade se odnosi na procenu okolnosti na osnovu koje pojedinac procenjuje svrsishodnost komunikacije u najširem mogućem smislu – da li će ga drugi slušati, razumeti, da li će biti iskreni u komunikaciji, da li će ga podržati... Drugi faktor, „učestvovanje ili izbegavanje”, podrazumeva verovatnoću za upuštanje u komunikaciju i u vezi je s introverzijom, teskobom i učestalošću komunikacije u različitim kontekstima.

Mekroski i Baer (1985) izbegavaju negativnu formulaciju ovog psihološkog konstrukta, te uvode pojam „spremnost za komunikaciju” i razvijaju skalu merenja koja utvrđuje ovu sklonost u četiri različita komunikativna konteksta (izla-

ganje u javnosti, učestvovanje u razgovoru tokom sastanka, razgovor u manjim grupama i razgovor u paru) i to sa tri vrste sagovornika (sa strancima, poznanicima i prijateljima). Mekroski i Ričmond (1987, 1990) proširuju listu relevantnih varijabli, te podvlače njenu tesnu vezu s anksioznošću pri komunikaciji i zaključuju da SZK predstavlja relativno stabilnu crtu ličnosti koja će se ispoljiti u različitim kontekstima i imati značajan uticaj na kvalitet međuljudskih odnosa. Po njima, veći stepen spremnosti za komunikaciju vodi češćoj i bogatijoj komunikaciji, što je opet u vezi s različitim pozitivnim aspektima komunikacije, dok je nizak stepen SZK-a uglavnom u vezi s nepovoljnijim ishodima. Međutim, autori podvlače da ovi nalazi važe za severnoameričku i slične kulture te da je vrlo verovatno da bi u drugačijim kulturama, koje usmenu komunikaciju vrednuju na različite načine, ovi ishodi bili značajno drugačiji, zbog čega pozivaju na interkulturalna istraživanja (Mekroski i Ričmand 1990: 34).

Dok se u slučaju izvornih govornika radi o relativno stabilnoj osobini ličnosti, pojam spremnosti za komunikaciju na drugom ili stranom jeziku (engl. *willingness to communicate in L2*) (J2 SZK) značajno je složeniji i mnogo više uslovljen različitim situacionim faktorima zbog čega je Makintajer određuje kao „verovatnoću za stupanje u komunikaciju ukoliko za to postoji mogućnost izbora” (2007: 567). Ova definicija spremnosti za komunikaciju na J2 rezultat je niza istraživanja koje Makintajer sprovodi sa saradnicima počev od devedesetih godina prošlog veka u kojima se fokus – kao i u istraživanju mnogih drugih individualnih razlika – pomera sa utvrđivanja kauzalnih odnosa ka uvažavanju spleta različitih, dinamički uslovljenih činilaca složenog sistema.

U prvom koraku Makintajer (1994) testira model koji je postavila Bergun (1974) i dodaje faktor samoprocene sopstvene komunikativne kompetencije pod pretpostavkom da bi pozitivno ili negativno sagledavanje sopstvenih komunikativnih sposobnosti na ciljnom jeziku moglo imati važnu ulogu u spremnosti za komunikaciju. Njegovi nalazi pokazuju da anomija i otuđenost nemaju značajnu direktnu vezu sa J2 SZK, dok introverzija i samopoštovanje utiču posredno, preko J2 anksioznosti. Osim toga, introvertni i anksiozni pojedinci su skloniji da lošije procenjuju sopstvenu komunikativnu kompetenciju, što dodatno negativno utiče na J2 SZK.

Nešto kasnije, Makintajer i saradnici (1998) razvijaju piramidalni model J2 SZK da predstave složeni uticaj različitih faktora na spremnost pojedinca za stupanje u komunikaciju na J2 (Figura 4.4). Piramidu čini šest nivoa poređanih od trajnijih, relativno stabilnih faktora u osnovi do promenljivih, situacionih faktora pri vrhu koji će u datom trenutku presudno uticati na to da li će do komunikacije doći. Ideja u osnovi ovog modela odnosi se na umreženost različitih faktora gde oni u podnožju piramide čine polazište i podsticaj za faktore na višim nivoima.

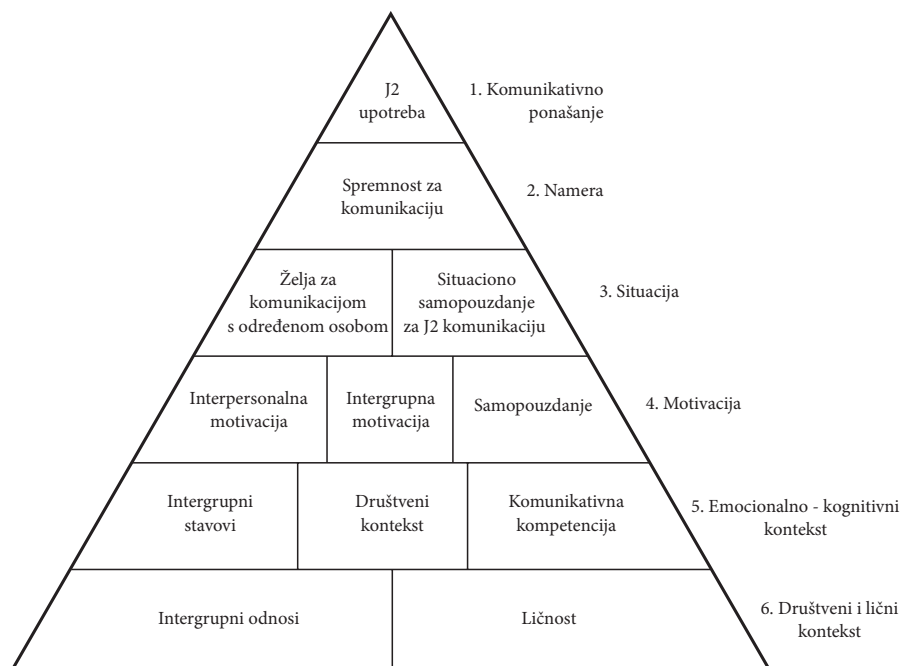


Figura 4.4. Spremnost za komunikaciju na J2
(prilagođeno prema Makintajer i saradnici 1998)

Prvi nivo, tj. vrh piramide je komunikativno ponašanje – konkretna upotreba J2 u različitim aktivnostima jezičke komunikacije koje podrazumevaju govor, slušanje, čitanje ili pisanje. Ovaj nivo predstavlja ostvarenje komunikativne namere, te je direktna posledica spremnosti za komunikaciju. S obzirom na značaj koji ima za učenje J2 i komunikaciju uopšte, Dernjei i Oto (1998) taj trenutak odluke da se stupi u komunikaciju nazivaju metaforičnim „prelaskom Rubikona”, čime ukazuju na ključnu ulogu voljnog delovanja, tj. pokretanje namerne, svesne i ka cilju usmerene aktivnosti (6.3.6). Momenat „prelaska Rubikona” je, dakle, u direktnoj vezi sa spremnošću za komunikaciju na J2, koja čini drugi nivo. Naime, oslanjajući se na Ajzenovu teoriju planiranog ponašanja (1985), Mekintajer i saradnici (1998) objašnjavaju da u situacijama koje ne možemo potpuno kontrolisati presudnu ulogu ima opažena kontrola ponašanja na osnovu koje odlučujemo da li ćemo nešto učiniti ili ne. Sama namera ne garantuje postupanje, jer je ono uslovljeno nizom različitih činilaca, ali bitno utiče na volju da se deluje, tj. na odluku i spremnost da se uloži trud u određenu aktivnost. U piramidalnom modelu spremnosti za komunikaciju na J2, namera je u neposrednoj vezi sa samoprocenom komunikativne kompetencije

i jezičkom anksioznošću: viša samoprocena i niža J2 anksioznost povećavaju verovatnoću da će se stupiti u komunikaciju.

Treći nivo piramidalnog modela podrazumeva situacione faktore: želju za komunikacijom sa određenom osobom i situaciono komunikativno samopouzdanje. Ne želimo komunicirati jednako sa svakim – važni su lični odnosi, naklonost, razlog komunikacije. S druge strane, situaciono samopouzdanje zavisi od trenutne procene sopstvene sposobnosti i nivoa jezičke anksioznosti u konkretnoj situaciji. Na primer, učenik može biti siguran tokom časa, ali izgubiti samopouzdanje kada razgovara s izvornim govornikom ili o nepoznatoj, složenoj temi.

Četvrti nivo se tiče motivacije koja se posmatra kroz dva aspekta: interpersonalni i grupni. Interpersonalna motivacija obuhvata kontrolu u smislu odnosa moći i autoriteta u samom komunikativnom činu, dok bliskost predstavlja želju da se uspostavi odnos sa sagovornikom. Stil nastavnika, na primer, može povećati ili smanjiti motivaciju učenika – autoritarni pristup je često destimulišući, dok podsticanje autonomije povećava unutrašnju motivaciju i prostor za razvoj SZK. S druge strane, motivacija unutar grupe zavisi od osećaja pripadnosti i odnosa među članovima. Bliskost u intergrupnom kontekstu može se vezati za interesovanje da se upoznaju članovi druge grupe ili zajednice (6.2.2). Ovom nivou pripada i J2 samopouzdanje, tj. uverenje da se može komunicirati na J2 na prihvatljiv i efikasan način (5.3.1.3).

Peti nivo se odnosi na emocionalni i kognitivni domen u širem smislu. Prvi deo su stavovi i integrativnost, tj. otvorenost prema drugoj kulturi i pozitivni stav prema kontekstu učenja J2. Drugi deo se tiče neposrednog društvenog konteksta: ko učestvuje u razgovoru, gde i kada se on odvija, koja mu je svrha, koja je tema i kojim kanalom se odvija (usmeno ili pisano). Na primer, poznata tema i neformalan ton povećavaju verovatnoću učešća, dok nepoznata tema ili razgovor s autoritetom mogu je smanjiti. Treći element ovog nivoa je komunikativna kompetencija, a viši nivo kompetencije, po ovim autorima, direktno jača samopouzdanje i spremnost za komunikaciju.

Konačno, šesti nivo podrazumeva temelje, tj. društveni i individualni kontekst u najširem smislu. To je osnova sistema, u kojem se stiču svi lični, društveni, kulturni, istorijski, geopolitički i drugi faktori, koji imaju učešća u odlučivanju i upuštanju u komunikaciju iako sami po sebi ne uslovljavaju direktno J2 SZK u konkretnoj situaciji.

Ovaj model spremnosti za komunikaciju na J2 odlično ilustruje delovanje niza veoma složenih činilaca koji u dinamičkoj, nelinearnoj i složenoj interakciji određuju našu spremnost da se upustimo u komunikaciju, a po-

sledično određuje stepen i kvalitet naše komunikativne kompetencije na J2 – jer uslov za njen razvoj jeste učešće u komunikaciji. Zato Dernjei i Rajan (2015: 181) ovaj model nazivaju vidovitim budući da je uspešno predstavio interakciju lingvističkih, psiholoških, društvenih, kulturnih i drugih faktora i pre nego što je teorija kompleksnih dinamičkih sistema (v. Herdina i Jesner 2002; Larsen-Friman 1997, 2011) postala miljenica primenjeno-lingvističke porodice (2.5).

U skladu s teorijom dinamičkih sistema uočavamo i smer kojim se ovaj model dalje unapređuje. Naime, jedna od osnovnih premisa sistemskih teorija podrazumeva da svi elementi sistema vrše konstantan i trajan uticaj na sve druge elemente sistema, te promena na jednom nivou podrazumeva i promene u svim ostalim činionicima ili nivoima sistema. U tom smislu, dvodimenzionalni piramidalni model J2 spremnosti za komunikaciju ne prikazuje na koji način upotreba ciljnog jezika utiče na sve ostale faktore sistema bilo u pravcu poželjnih ili manje poželjnih stanja (Larsen-Friman i Kameron 2008). Upravo u tom pravcu se razvijaju kasnija istraživanja J2 SZK, te se naglašava međuzavisnost kognitivnih, emocionalnih i drugih faktora u vezi s neposrednim kontekstom u datom trenutku, posebno u situacijama formalnog učenja J2 (v. npr. Jašima i saradnici 2018; Pavlak i saradnici 2016). Peng (2021) daje kvalitetan pregled savremenih istraživanja spremnosti za komunikaciju na J2 koja se razvijaju duž brojnih međusobno dopunjavajućih putanja, a koja ovaj pojam dovode u vezu s individualnim karakteristikama, s jedne strane, kao što su integrativnost, međunarodna orijentacija, motivacija i pojam idealnog ja, samopouzdanje i J2 anksioznost, različite emocije poput zadovoljstva, uživanja, dosade, frustracije, srama i ljutnje, te uverenja, osobine ličnosti, uzrast i pol, a sa druge sa situacionim faktorima među kojima se, kao predmet istraživanja, posebno ističu tema komunikacije, sagovornik, vrsta zadatka i komunikativne aktivnosti, neposredno okruženje i društvena klima, kao i istovremeno delovanje višestrukih kontekstualnih faktora (v. npr. Žang i saradnici 2018). Dok su u prvo vreme ova istraživanja bila mahom kvantitativnog karaktera, uz gotovo nezaobilazne korelacione analize, poslednjih desetak godina je evidentna veća raznovrsnost istraživačkih pristupa koji uključuju eksperimentalni i kvazi-eksperimentalni dizajn, te kvalitativni pristup u kojem se posebno često primenjuju intervjui, stimulirana prisećanja, dnevници i nešto ređe posmatranja i idiodinamička metoda. U skladu sa pozivom Jašime (2012), novija istraživanja neretko nastoje da pomire kvantitativni i kvalitativni pristup u onome što nazivamo kombinovanom metodom kako bi omogućila punije razumevanje proučavanog fenomena iz ugla različitih epistemoloških pristupa.

4.3 Socio-kognitivni konstrukti i učenje J2

Lajtmotiv ovog poglavlja (čitave ove knjige, zapravo) odnosi se na neraskidivu vezu pojedinca i okruženja, umreženost najrazličitijih faktora koji su u stalnoj, uzajamnoj interakciji u okviru datog sistema. Sprega percepcija, uverenja, stavova, epistemologija i ideologija savršena je ilustracija tog dinamičkog odnosa međusobnih uslovljenosti koje uvezuju kognitivnu, emocionalnu i socijalnu dimenziju ljudskog bivanja i, naravno, učenja i upotrebe J2. U nastavku razmišljamo o ovim srodnim pojmovima i pokušavamo da uvidimo na koji način utiču na jezičko ponašanje i učenje jezika. Prvo uvodimo ključne pojmove da bismo se potom fokusirali na njihovo tumačenje i istraženost u okvirima primenjene lingvistike i teorije usvajanja drugog jezika.

4.3.1 Od opažanja do ideologije: izdvajanje ključnih pojmova³⁰

Laički rečeno, opažanje ili percepcija se odnosi na primanje informacija o svetu. U stvarnosti je ovaj proces značajno složeniji jer podrazumeva odabir informacija koje ćemo primetiti, kako ćemo ih klasifikovati, a kako protumačiti; suštinski, percepcijom dajemo smisao pojavama koje opažamo oko sebe i u sebi (Asvatapa i Sudarsana Redi 2009: 37). Opažanje predstavlja jednu od osnovnih psiholoških funkcija koja objedinjuje „složen i aktivan proces traženja, odabiranja, primanja, obrade, organizovanja i tumačenja raznovrsnih draži koje deluju na čula i nervni sistem” (Trebješanin 2022: 378). Dakle, informacije se ne primaju pasivno, već pojedinac (svesno ili nesvesno) odabira koje informacije će primetiti i koje će im značenje pripisati pri čemu se oslanja na svoje iskustvo, lične prioritete i trenutni fokus, stavove i, naravno, neposredne okolnosti. U svemu tome, vrlo smo skloni da svet oko sebe tumačimo na način koji potvrđuje naša prethodna znanja, uverenja i stavove. Opažamo i „pamtimo ono što potvrđuje naš pogled na svet, a zanemarujemo ili odbacujemo ono što ga opovrgava” (Marmion 2020: 80). Ovaj kognitivni proces, poznat kao pristrasnost potvrđivanja (4.1), uglavnom je rezultat automatske, nesvesne kognitivne strategije, koja je posebno naglašena kada ne promišljamo svoj proces opažanja (Kaneman 2011), tj. kada je svesna pažnja slabija a kognitivni napor manji. Drugim rečima, kad smo na kognitivnom autopilotu, skloniji smo da u svetu oko nas i u nama prepoznamo informacije koje potvrđuju naša znanja i stavove. Kritičko mišljenje – koje bi potencijalno dovelo do preispitivanja dubokih uverenja – zahteva napor, svesno odlučivanje, agentivnost i koncentraciju.

30 Odabrani segmenti ovog dela poglavlja preuzeti su i prilagođeni iz Jovanović (2016).

Jasno je, dakle, da je opažanje u tesnoj vezi sa procesom spoznaje. Da bismo učili i znali, potrebni su nam podaci koje ćemo obraditi, protumačiti i ugraditi u sopstveni sistem znanja. Znanje se tradicionalno definiše kao odraz objektivne stvarnosti, odvojeno od emocionalnih interpretacija, sudova i moralnih tumačenja. Međutim, nije uvek lako povući jasnu granicu između znanja i uverenja. Tako, na primer, činjenicu da je Zemlja okrugla neke grupe dovode u pitanje, podstaknute vlastitim verovanjem o Zemlji kao ravnoj ploči. Drugi primer – ovaj put iz oblasti kojom se bavimo – mogao bi biti raskorak između naučno utvrđenih saznanja o (trenutno) optimalnom pristupu u učenju jezika i onoga što neki nastavnici jezika rade u svojim učionicama, vođeni sopstvenim i kulturno nasleđenim teorijama o tome kako se jezik uči i podučava. Dakle, jedno su činjenice i objektivna stvarnost, a nešto sasvim drugo znanje. Trebješanin definiše znanje kao „sistematizovano, logički organizovano, provereno i prerađeno iskustvo, u čiju smo ispravnost opravdano uvereni” (2021: 196, kurziv dodat) – čime se još jednom potvrđuje tanka linija između znanja i uverenja. Upravo na toj ideji počiva postmodernistička teza o „pozicionalnosti znanja” (Belenki i saradnici 1997), o njegovoj situacionoj, ideološkoj, ličnoj, društvenoj i iskustvenoj prirodi (Elbaz 1983). Ono što svako od nas zna uvek ide uz tanki premaz tumačenja: lična uverenja, stavovi, motivacije, kao i opšti kulturni model i ideologije snažno utiču na proces saznanja; a što smo manje svesni njihovih uticaja, manje smo sposobni da direktno utičemo na sopstveno učenje.

Uverenja su pak mišljenja, ideje i predstave koje imamo o određenim pojavama i procesima, koja su, makar delimično, „racionalno i empirijski utemeljena” (Trebješanin 2021: 611).³¹ Iako predstavljaju relativno stabilne mentalne predstave, uverenja nastaju i oblikuju se pod uticajem specifičnih društvenih, kulturnih, političkih i obrazovnih činilaca, pa se stoga mogu i menjati. Uslovljena su određenim načinima razmišljanja, postupanja i komuniciranja koja su ugrađena u konkretni istorijski i kulturni kontekst (Džonson 2009: 17). Uverenja o tome kako se uče jezici se, tako, razvijaju na osnovu sveukupnog iskustva učenja jezika i načina na koji su nas podučavali, što je opet uslovljeno širim kulturnim modelom sistema u kojem smo rasli i učili. Aktivnosti u kojima smo učestvovali a koje su bile više ili manje uspešne, prijatne, interesantne, postaju deo našeg iskustva i određuju način na koji ćemo mi dalje razmišljati o učenju jezika. Ako smo voleli da radimo gramatičke vežbe i ako smo u tome bili uspešni, verovatno smo razvili uverenje da upravo takva vrsta aktivnosti čini nezaobilazan deo nastave stranih jezika; ako smo pak najbolje učili učestvujući u diskusijama i debatama, onda ćemo biti skloniji uverenju da je to najbolji način da se progovori. Iako uverenja ne određuju neposredno uspeh u učenju J2, način na koji osoba razmišlja usme-

31 Za razliku od uverenja, verovanja su ideje, predstave, tvrđenja koja se prihvataju kao apsolutne istine bez proveravanja (Trebješanin 2021: 86).

rava njenu motivaciju i ponašanje, pa je onda sklona da bira određene aktivnosti i izbegava neke druge čime utiče na stvaranje specifičnih okolnosti učenja – a te okolnosti jesu u direktnoj vezi s rezultatima učenja.

Pojedinačno uverenje samo po sebi ne mora imati presudnu ulogu u konačnom ishodu određene aktivnosti. Međutim, uverenja o različitim aspektima određene pojave ili procesa čine kompleksan sistem koji stvara referentni okvir za njihovo razumevanje. Tako su uverenja koja se tiču znanja i učenja protkana u višeslojnoj, dinamičkoj mreži koja je u snažnoj vezi s načinom na koji će osoba pristupiti učenju ili koje strategije učenja će koristiti (Barselos 2003). U tom značenju, sistem uverenja koji se odnosi na procese učenja naziva se ličnom epistemologijom, tj. ličnom teorijom znanja o tome šta je potrebno znati, na koji način se to znanje razvija i zašto. Mentalni sklop je još jedan srodan termin koji se u primenjenoj lingvistici koristi u specifičnom značenju da označi implicitne teorije o prirodi sposobnosti i procesima učenja (Rajan i Merser 2012).

Dalje u nizu ključnih pojmova dolazimo do stava. Suštinski, stavovi su mesto gde se misli susreću s osećanjima da stvore sklonost ka određenom ponašanju (Pahares 1992; Rokić 1968, 1979; Trebješanin 2021; Zimbardo i Lajp 1991). Stav predstavlja složeni konstrukt budući da u sebi sadrži saznavnu, emocionalnu i akcionu komponentu: ono što znamo i osećamo u vezi s određenom osobom, grupom, pojavom ili procesom usmerava nas da se ponašamo na određeni način. Ako, recimo, neko smatra da je učenje španskog jezika korisno, a još mu se taj jezik dopada, biće skloniji da se upusti u njegovo učenje. Iako je veza između stava i motivacije mnogo snažnija nego što je to veza između uverenja i motivacije, stavovi ne utiču direktno na ponašanje, kao što ćemo videti kasnije.

Stavovi nastaju pod uticajem niza činilaca, počev od saznanja koja osoba ima o predmetu svog stava, preko grupa kojima pripada, kulturnog i društvenog konteksta, ličnih karakteristika... U tome presudnu ulogu ima socijalizacija jer stavovi predstavljaju ono što je pojedinac naučio kao član porodice, određene zajednice, društva i kulture, koji ga zajedno navode da na svoje društveno okruženje reaguje na specifičan, relativno dosledan način (Garet 2006; Garet i saradnici 2003). Učimo i razvijamo se u skladu s dominantnim kulturnim modelima koji predstavljaju strukturisano, hijerarhijski organizovano, uglavnom implicitno znanje, a na koje se oslanjamo da bismo funkcionisali u okvirima konkretnih društvenih zajednica (Filipović 2009: 112). Stavovi su, dakle, direktno uslovljeni dominantnim kulturnim modelima jer socijalizacijom usvajamo opšte prihvaćena znanja i vrednosti društvenih zajednica u kojima živimo, radimo, volimo, učimo, a da često toga nismo svesni. Međutim, može se govoriti o uzajamnom uticaju između stavova i okruženja, jer su stavovi istovremeno „društveno uslovljeni” i „društveno uslovljavajući” (Garet i saradnici

2003: 5): okruženje utiče na formiranje stavova, a formirani stavovi utiču na održavanje ili menjanje okruženja. Tu je možda i jedan od osnovnih razloga zašto se sistemi tako teško menjaju, bilo da su u pitanju porodice, ustanove, čitava društva ili kulture. Naime, ako stavovi nastaju pod uticajem okruženja, vrlo je verovatno da će ti stavovi (p)održavati to isto okruženje. Pa ipak, „stavovi se razlikuju po svojoj čvrstini, stepenu uverenosti, trajanju” (Trebješanin 2021: 552). Nisu svi stavovi podjednako stabilni ili snažni, što opet zavisi od niza faktora među kojima je uzrast posebno značajan. Sirs (2014: 51) ističe da je životno doba u kojem se stavovi razvijaju u veoma snažnoj vezi s njegovom otpornošću na promenu i dodaje da su stavovi nastali tokom detinjstva i mladosti posebno čvrsto ukorenjeni. Ovo još jednom podvlači suštinsku ulogu obrazovanja jer će stavovi formirani tokom inicijalnog školovanja ključno uticati na odnos pojedinca prema životu, a posledično i na društveno-kulturne zajednice kojima pripada.

Poslednji pojam u ovoj našoj složenoj mreži predstavlja ideologija kao skup stavova koji oblikuju naše ponašanje i koji su prisutni u svemu što činimo (Bejer i Holcblar 1998: 108). Ideologija je istovremeno psihološki i sociološki fenomen budući da predstavlja složeni sistem srodnih uverenja, stavova i vrednosti koje pojedinac deli s određenom društvenom grupom i koji utiče na način kako opaža, tumači i kako se postavlja u odnosu na određene pojave i procese. Filipović (2018: 75–80) ističe da ideologije utiču na ponašanje pojedinaca i njihov odnos prema vlastitom identitetu. Štaviše, one su ugrađene u lični, društveni i kulturni identitet, jer određuju šta je ispravno, prihvatljivo, poželjno u različitim okvirima društvenog ponašanja. Jezičke ideologije, tako, utiču na način na koji će višjezični pojedinci u kontaktu s dominantnom kulturom i jezikom definisati svoj položaj, ulogu, status i društveno ponašanje (v. Vučina Simović i Filipović 2009). Obrazovne ideologije, s druge strane, stvaraju okvir za delovanje obrazovnih ustanova i pojedinaca: definišu šta je potrebno i poželjno znanje, na koji način se ono razvija i procenjuje, koje su uloge nastavnika i učenika, a koje roditelja i ostalih učesnika obrazovnog ekosistema itd. (Jovanović 2016; Migan i Harber 2007). Na osnovu normi koje predviđa vladajuća ideologija takođe se procenjuje koliko je neko uspešan član obrazovne zajednice. Primera radi, u kontekstu i dalje dominantne ideologije po kojoj postoje važniji i manje važni školski predmeti, dete koje ne ostvaruje odličan uspeh iz matematike, maternjeg i stranih jezika obično se smatra slabijim učenikom, ma koliko da su mu kreativni likovni radovi ili izvanredni rezultati na času fizičkog. Ovakva iskustva školovanja dete ugrađuje u svoj identitet i zaključuje da je loš đak, a to negativno uverenje može ga pratiti do duboko u zrelost i odrediti mnoge životne odluke. Ljudi često nisu svesni svojih duboko ukorenjenih stavova (Sirs 2014: 51) koji su u osnovi određenih ideologija, niti razumeju uvek svoj odnos prema njima. U okvirima

kritičke teorije se smatra da ideologija podržava stvaranje značenja kojima se održavaju vladajući odnosi moći (Kinčlou 2008: 2), pa se nameće pitanje kolika je snaga pojedinca da se od nje distancira ili da joj se čak odupre. Za početak je neophodno razumeti da svi delujemo u okvirima određenih ideologija, a naša svest o njima može pomoći da se donese svesna odluka o tome da li zaista želimo da verujemo u postulate koje određena ideologija nameće i da li želimo da prihvatimo vrednosti koje iz njih proizilaze (Eplgejt 2009: 78). Prihvatanjem se održavaju dominantne vrednosti – zahvaljujući njima imamo tradiciju; ne-prihvatanjem otvaramo prostor za transformaciju, jer je društvena promena u tesnoj vezi s promenama dominantnih društvenih ideologija (Homer-Dikson i saradnici 2013). Ali važno je razumeti da se ovi procesi ne isključuju: moguće je svesno prigrliti tradicionalne vrednosti koje poštujemo i istovremeno težiti boljem i humanijem društvu.

Terminološko razgraničenje

Sistem uverenja (engl. *belief system*) predstavlja skup ideja, uverenja i principa koji se odnose na specifične pojave i procese, a koji nam pomaže da ih razumemo i da u odnosu na njih delujemo na određeni način.

Lična epistemologija (engl. *personal epistemology*) odnosi se na sistem uverenja koje je pojedinac razvio u vezi sa znanjem i učenjem. To je lična teorija o tome šta je znanje, koje je znanje vredno i korisno, kako se znanje razvija i s kojim ciljem. Lične teorije mogu biti implicitne (kada ih nismo svesni) ili eksplicitne (u kom slučaju čine sastavni deo metakognicije).

Pogled na svet ili svetonazor (nem. *Weltanschauung*) čini skup ideja, uverenja i principa koji se odnose na svet uopšte. U pitanju je nadređeni sistem uverenja na koji se oslanjamo da opažamo i tumačimo svet oko sebe i u sebi; pojednostavljeno, svetonazor bi se mogao razumeti kao skup svih sistema uverenja jedne osobe.

Mentalni sklop (engl. *mindset*) predstavlja način na koji obično razmišljamo i delujemo. To je specifičan životni stav koji se razvija u interakciji ličnih karakteristika i životnog iskustva, po čemu je ovaj pojam veoma sličan svetonazoru. U kontekstu naše discipline, ustalilo se uže značenje ovog termina, te se mentalni sklop koristi da označi implicitne epistemologije, tj. lične teorije znanja kojih pojedinci obično nisu svesni.

Ideologija (engl. *ideology*) predstavlja sistem ideja, uverenja, normi, vrednosti koji su zajednički određenoj društvenoj grupi i/ili određenom vremenu. Odnosi se na određeni aspekt društvene stvarnosti kao što je nauka, moral, obrazovanje, pravo, politika, pa je u tom smislu uži pojam od sistema uverenja koji se može odnositi na bilo koji aspekt stvarnosti. Osim toga, ideologija sadrži vrednosnu komponentu koja određuje šta je poželjno, ispravno, prihvatljivo ponašanje u kontekstu date pojave. Za razliku od svetonazora koji objašnjava svet kakav jeste, ideologija takođe podrazumeva uverenja o ispravnom.

4.3.2 Uverenja i usvajanje J2

Interesovanje za uverenja u vezi s usvajanjem i učenjem J2 prilično je staro (ako se uzme u obzir životni vek naše discipline) i datira od sredine osamdesetih godina prošlog veka. Ove četiri decenije odlikuje konsolidacija istraživačkog polja koja bi se u grubim crtama mogla podeliti na tri perioda. U prvoj fazi, kako to obično biva, fokus je bio na definisanju pojma, te se traži odgovor na pitanje šta su jezička uverenja i šta čini njihov sadržaj. U sledećoj fazi se otvara pitanje o korenu jezičkih uverenja, kako nastaju i potencijalno menjaju unutar mikro i makro-društvenih konteksta koji su relevantni za učenje i nastavu J2 (Barselos i Kalaja 2011: 282). Uz ova dva perioda koja se suštinski oslanjaju na kognitivnu, odnosno sociokulturnu teoriju, Džong (2021) dodaje i treći koji vezuje za teoriju kompleksnosti, a u kojem se pažnja istraživača usmerava na kompleksne, nelinearne i ne uvek predvidljive odnose jezičkih uverenja i drugih individualnih i društvenih faktora.

Iako su uverenja u vezi s učenjem J2 bila predmet naučne analize i ranije (npr. Papalia 1978), Horvic se smatra začetnicom sistematičnih istraživanja. Ona je 1985. godine razvila upitnik „Inventar uverenja o učenju jezika” (*Beliefs about language learning inventory*, BALLI) oslanjajući se na teme koje je izdvojila iz protokola slobodnog prisećanja učenika i nastavnika, student-skih fokus grupa i sugestija od strane pojedinaca koji se bave edukacijom nastavnika. Konačna verzija instrumenta sadrži 34 jedinice koje su grupisane u pet oblasti:

1. Težina učenja jezika – učesnici procenjuju koliko je teško učiti strane jezike, koliko je teško učiti konkretan J2, te koliko su izazovne različite aktivnosti usmene i pisane komunikacije;
2. Sposobnost za učenje J2 – obuhvata procene o relevantnosti različitih faktora koji bi mogli uticati na jezičku sposobnost, kao što su uzrast, pol, inteligencija itd;
3. Priroda učenja J2 – obuhvata tvrđenja u vezi s osobenostima učenja J2, šta je predmet učenja J2 i koje je mesto kulture u učenju J2;
4. Strategije učenja i komunikacije – učesnici procenjuju koliko su značajne različite strategije učenja jezika, kao i različite komunikacijske strategije;
5. Motivacija i očekivanja – obuhvata ajteme koji se odnose na želju, spremnost i mogućnosti učesnika da se posvete učenju J2.

Instrument je korišćen u nizu naučnih studija i disertacija širom sveta (v. Horvic 1999; Nikitina i Furuoka 2006), pa i kod nas (npr. Bojović 2014;

Dorđević 2017), koje su unapredile naše razumevanje jezičkih uverenja učenika, studenata i nastavnika u različitim kontekstima. Prirodno je što je BALLI podstakao određene kritike, pre svega zbog toga što su istraživanja uz pomoć ovog instrumenta isprva mahom realizovana s učenicima u početnim fazama učenja, uglavnom u jednoj ustanovi i obično u vezi s učenjem svetskih jezika kao što su engleski, nemački, španski i francuski (Rifkin 2000). Rifkin (2000) je stoga sproveo istraživanje sa 1.000 studenata devet različitih jezika sa tri različita univerziteta u SAD-u da bi utvrdio da postoje značajne razlike u 24 od 34 ajtema u odnosu na rezultate predstavljene u Horvic (1988). Zato zaključuje da nije moguće izvoditi generalizacije u vezi s uverenjima učenika o učenju J2, jer će ona zavisiti od neposrednog obrazovnog konteksta, jezika koji se uči, nivoa učenja, kulturnih i drugih faktora (v. takođe Dufva 2003). BALLI, međutim, može biti vrlo efikasan za utvrđivanje opštih tendencija unutar određenih grupa učenika i nastavnika, te se i dalje koristi kao dijagnostički i istraživački instrument.

Uporedo s istraživanjem uverenja o jeziku koje je pokrenula Horvic, razvija se još jedna važna struja koja se fokusira na metakognitivna znanja. U ovom domenu nezaobilazni su radovi Venden (1986a, 1986b, 1987, 1999) koja objašnjava da su različite discipline u skladu sa svojim imanentnim interesovanjima uslovila tri struje u istraživanju jezičkih uverenja: lingvističke teorije su se fokusirale na sadržaj znanja i odgovor na pitanje šta je jezik i šta je potrebno znati da bi se jezik naučio; socijalna psihologija je svoje interesovanje usmerila ka interakciji društveno-kulturnog konteksta i uverenja učenika, pa se tako zanima za uverenja u vezi sa kulturama zajednica ciljnog jezika, za interkulturene stavove, socijalnu distancu i druge srodne teme koje u fokus stavljaju odnos pojedinca i kulture; konačno, kognitivne teorije apostrofiraju uverenja o znanju i procesima učenja, koja čine integralni deo metakognitivnog znanja. Iako će sva uverenja biti relevantna u procesu usvajanja J2, Venden (1998) posebno ističe važnost ove poslednje kategorije s obzirom na to da metakognitivna znanja i uverenja usmeravaju pristup učenju i osnažuju (ili ometaju) agentivnost učenika.

Iz potrebe da se bolje razume interakcija pojedinca i okruženja, pokreću se istraživanja o jezičkim uverenjima koja se, u skladu s novim istraživačkim pitanjima, neretko oslanjaju na tradiciju sociokulturne teorije. Benson i Lor (1999) tako sprovode intervjue sa studentima stranih jezika da bi identifikovali tri vrste jezičkih uverenja i to uverenja o učenju jeziku, uverenja o sebi (kao učeniku jezika) i uverenja o kontekstu učenja. Dok su uverenja druge dve kategorije uglavnom iskazana kao tvrđenja o trenutnim unutrašnjim i spoljašnjim okolnostima (npr. *Moj engleski je ok, ali uvek ima još dosta toga*

da se nauči), prva grupa uverenja je iskazivana u formi tvrdnji o tome kako se jezik uči (npr. *Jezik mora da se vežba*). U tom smislu, autori zaključuju da uverenja o učenju jezika sadrže i evaluativnu komponentu koja ih približava psihološkoj strukturi stava. Upravo ta evaluativna komponenta ukazuje da je ovakva vrsta uverenja – iskazana u formi opštevažećih istina i principa – mnogo više uslovljena neposrednim društvenim kontekstom i dominantnim kulturnim modelima nego što je to slučaj s uverenjima o sebi i neposrednom kontekstu.

Istraživanja su takođe pokazala da su mnoga uverenja učenika o učenju J2 prilično naivna (Horvic 1988; Kern 1995; Pikok 1998), te da umnogome odstupaju od saznanja do kojih se došlo u relevantnim oblastima poput psihologije, pedagogije, primenjene i psiholingvistike, teorije usvajanja J2 itd. (Viktori i Lokart 1995: 225). Osim toga, više studija ukazuje na to da postoji značajan raskorak između uverenja učenika i nastavnika o prirodi jezika i o učenju jezika uopšte (Kern 1995; Mantl-Bromli 1995; Pikok 1998; Šulc 1996, 2001). Ovo se izvesno može objasniti činjenicom da nastavnici jezika prolaze kroz višegodišnju edukaciju tokom koje razvijaju znanja, veštine i stavove koji su podržani savremenim naučnim tokovima. Reflektivni praktičari takođe promišljaju svoj nastavni pristup i prilagođavaju ga novim saznanjima i neposrednim potrebama svojih učenika i nastavnog konteksta zbog čega izvesno dolaze do dubljeg razumevanja vlastite nastavne filozofije i konkretnih strategija koje mogu primenjivati s različitim grupama učenika i s različitim pojedincima. Ovakav posvećen, kritički pristup učenju (i podučavanju) jezika nije uobičajen među učenicima J2 kojima je učenje J2 samo još jedna od mnogih obrazovnih aktivnosti. Samim tim, mnoga njihova uverenja ostaju implicitna i nedostupna intervenciji kojom bi mogao da se unapredi proces učenja J2. U tom smislu, jedan od ključnih aspekata nastave J2 upravo je osveščivanje duboko ukorenjenih jezičkih uverenja posredstvom aktivnosti koje će pomoći učenicima da razumeju sopstveni sistem uverenja i način na koji utiče na njihov proces učenja:

Naravno, sa strogo naučne pozicije, mi profesionalci možemo da dokažemo kako su mnoga od ovih uverenja „pogrešna”; međutim, u bilo kom pristupu koji stremiti da bude usredsređen na učenika nije ključno razumeti objektivnu stvarnost, *istinu*, već subjektivnu stvarnost, tj. *njihovu* istinu. Jer, ono što *oni* veruju mnogo snažnije utiče na njihovo učenje nego ono što *mi* verujemo, budući da njihova uverenja usmeravaju njihovu motivaciju, stavove i pristupe učenju. A činjenica je da će, ukoliko postoji izvesno odstupanje između uverenja učenika i uverenja koja se neguju u datoj obrazovnoj strukturi, doći do određenog trenja i napetosti. (Rajli 1997: 128; kurziv u originalu)

Nema ničeg lošeg u trenju i napetosti ako ono služi kao gorivo za pokret, tj. ako se postupa svesno i promišljeno, jer nema razvoja bez izvesne frustracije. Tako Barselos (2012) podvlači da nastavnici moraju razumeti kako uverenja njihovih učenika utiču na procese učenja da bi u svoju nastavnu praksu mogli uključiti aktivnosti čiji će cilj biti razvoj svesti i kritičko preispitivanje uverenja o znanju i učenju J2. Takav pristup bi zapravo podrazumevao susret subjektivne i objektivne stvarnosti: kritičko preispitivanje uverenja učenika i nastavnika i njihovo kontrastiranje s „najboljom verzijom istine” koja nam je u datom istorijskom trenutku dostupna, tj. sa saznanjima zasnovanim na savremenim naučno utemeljenim rezultatima.

4.3.3 Mentalni sklop i usvajanje J2

Mentalni sklop (engl. *mindset*) je još jedan pojam koji je iz oblasti psihologije nedavno ušao u polje primenjene lingvistike, što objašnjava i dalje prisutnu nesigurnost u pogledu njegove definicije i teorijsko-metodološkog okvira. Koren ovog koncepta nalazimo u implicitnim teorijama o kojima je pisao još Keli (1955) da objasni kako nastaju laičke teorije i na koji način usmeravaju naše svakodnevno ponašanje. Ovaj pojam je kasnije razradila Kerol Dvek svojim naučnim i naučno popularnim radovima ostavljajući vidan trag u oblasti obrazovne i socijalne psihologije. Ona polazi od pretpostavke da implicitne teorije predstavljaju složene mentalne konstrukte koji su u snažnoj interakciji s motivacijom (6.3.2) jer usmeravaju pojedinca prema određenom cilju aktivnosti (Dvek i Leget 1988).

Dok u svojim ranijim radovima Dvek koristi termine implicitne teorije i self-teorije da imenuje ovaj psihološki konstrukt, od 2006. godine uvodi termin mentalni sklop čime uspešnije opisuje njegovu složenu prirodu (Dvek 2006). Naime, mentalni sklop sadrži kognitivnu, emocionalnu i akcionu komponentu, pa je po svojoj strukturi sličan stavu s tim što se odnosi na specifičan domen ljudskog bivanja – na ljudske sposobnosti. Dvek razlikuje:

- trajni mentalni sklop (engl. *fixed mindset*) – u ranijim radovima ga naziva teorijama entiteta (engl. *entity theory*) – po kojoj su sposobnosti date i fiksirane i
- razvojni mentalni sklop (engl. *growth mindset*) – ranije, inkrementalne teorije (engl. *incremental theory*) – u skladu sa kojima se na sposobnosti može uticati, pa se one mogu i menjati.

Prema ovom modelu, ljudi će biti skloni da zaključe da su njihove lične sposobnosti fiksne ili promenjive zavisno od svog dominantnog obrasca mišljenja, a taj sistem uverenja i s njim povezane emocije usloviće određenu vrstu moti-

vacije (6.3.2). Usmerenost ka uspehu predstavlja adaptivno ponašanje budući da je osoba pozitivno orijentisana ka ostvarivanju određenog cilja; suprotno tome, naučena bespomoćnost kao neadaptivni (neprilagođeni) obrazac ponašanja navodi na izbegavanje izazova koji sama aktivnost predstavlja.

Nije teško zamisliti kako bi ova dva oprečna načina razmišljanja mogla uticati na učenike. Ako, na primer, osoba veruje da je za učenje jezika neophodan poseban dar, a iz bilo kog razloga nije naročito uspešna u učenju jezika, biće sklonija da zaključi da nema tu neophodnu sposobnost i da bilo kakav trud s njene strane ne bi značajno mogao uticati na rezultate učenja. S druge strane, osoba u sličnoj situaciji ali s uverenjem da je sposobnost još jedna promenjiva u mreži niza promenjivih, spremnije će uložiti trud u učenje vođena uverenjem da može uticati na ishode svog učenja. I zaista, obimna studija koju je sproveo Program za međunarodno ocenjivanje učenika (PISA) sa preko pola miliona učenika u 74 zemlje pokazala je da postoji pozitivna korelacija između mentalnog sklopa i uspeha na PISA testovima u čak 72 zemlje (OECD 2019, prema Lu i Zarinabadi 2022: 128). Dakle, vrlo je verovatno da postoji neka veza između razvojnog mentalnog sklopa i pozitivnih ishoda učenja.

Naravno, nikad ništa nije samo crno ili belo, pa se tako ljudi ne određuju po binarnoj kategoriji trajnog, odnosno fiksnog mentalnog sklopa; u pitanju je kontinuum koji se kreće od jednog do drugog čvrstog uverenja u nepromenljivost odnosno mogućnost razvoja ljudskih sposobnosti (Dvek i saradnici 1995). Osim toga, mentalni sklop nije homogeni konstrukt, već složen sistem stavova, pa je tako moguće razmišljati različito o različitim sposobnostima ili njenim različitim aspektima. Ljudi su skloni da određene delatnosti dovode u vezu s darovitošću, pa često čujemo da neko ima ili nema smisla za matematiku, muziku, slikanje, crtanje itd, dok se neke druge sfere delatnosti posmatraju s većim stepenom fleksibilnosti. Fizičke aktivnosti su dobar primer toga jer prevladava uverenje da istrajnom vežbom i dobrim treningom možemo razviti kondiciju, veštinu... Ali, ako se može razvijati fizička sposobnost, zašto isto ne bi važilo i za muzičku, jezičku, matematičku i svaku drugu? Naravno, nismo svi rođeni da bude-mo Mocart, Van Gog, Dostojevski ili Spinoza, jer postoje određene genetske predispozicije; isto tako, određena ograničenja su nametnuta životnim uslovima, okruženjem i neposrednim okolnostima. U tom smislu, važno je čuvati se naučno neutemeljenih uverenja od kojih se neka nalaze u korenu uticajnih kulturnih modela. Tako krilatica „svako je kovač svoje sreće”, u srži individualizma, nameće životnu filozofiju po kojoj je svako apsolutno odgovoran za lični uspeh. Iako ne sporim ličnu odgovornost, štaviše, smatram da je ona temelj ličnog i društvenog razvoja, ne smemo zaboraviti da

postoji ogromna razlika između pojedinaca koji uče *zahvaljujući* podršci okoline i onih koji uče *uprkos* okruženju. U tom smislu, kad bismo nekritički propagirali ideju o razvojnom mentalnom sklopu sa svom decom na isti način, postoji rizik da bismo kod nekih učenika dodatno urušili već krhke osnove učenja i potencijalno podstakli njihov osećaj krivice zbog izostanka željenog uspeha. S druge strane, to nikako ne znači da treba odustajati od učenika koji se nalaze u teškim okolnostima, već je potrebno prilagoditi obrazovni pristup svakom pojedincu. Upravo se po tome ističu izvanredni nastavnici koji umeju i žele da vide osobu, prepoznaju njene potrebe i pružaju podršku koja će na najbolji način podstaći učenje u zoni narednog razvoja.³²

U domenu primenjene lingvistike, mentalni sklop predstavlja (uglavnom nesvesni) sistem uverenja i stavova koji čini referentni okvir za razumevanje i tumačenje pojava i procesa u vezi s usvajanjem i učenjem J2. Na osnovu višegodišnjih istraživanja u vezi s uverenjima o učenju J2, izdvojile su se tri kategorije i to uverenja o verbalnoj inteligenciji, o jezičkoj sposobnosti i o uzrastu (Lu i Noels 2017; Rajan i Merser 2012). Mentalni sklop u vezi s usvajanjem J2 će tako obuhvatati čitav sistem uverenja i stavova o prirodi verbalne inteligencije i jezičke sposobnosti, njihovom udelu u učenju jezika, (ne)mogućnosti njihove modifikacije, te njihovim različitim domenima. Uverenja o značaju uzrasta u učenju J2 takođe predstavljaju veoma interesantnu platformu za zaključivanje u vezi s (ne)mogućnošću učenja jezika u različitim životnim dobima, kao i s brzinom procesa usvajanja i učenja.

U istraživanjima mentalnog sklopa u vezi s usvajanjem J2, posebno se ističu radovi Lu i Noels. Pozivajući se na dostupna empirijska istraživanja, ovi autori su predložili „Sistem značenja jezičkog mentalnog sklopa” (engl. *Language-mindset meaning system*) kako bi objasnili interakciju između mentalnog sklopa i različitih fenomena koji utiču na motivaciju za učenje J2 (Lu i Noels 2019). Uverenja o različitim aspektima učenja J2 – kao što su atribucija, uverenja o trudu, ciljevima, značenju greške i neuspeha – te emocionalno reagovanje i samoregulacija u kontekstu izazovnih situacija čine sistem jezičkog mentalnog sklopa koji će uticati na motivisano ponašanje pojedinca (Tabela 4.2). Na ovaj način, autori objedinjuju više modela motivacije za učenje J2 (6.3) kako bi ukazali na različite aspekte istog složenog procesa koji uključuje kognitivno-društvenu, emocionalnu i akcionu dimenziju (Lu i Noels 2019: 105).

32 Zona narednog razvoja je pojam koji uvodi Vigotski (1977[1934]) da opiše razliku između onoga što dete može samostalno da uradi i onoga što može da uradi uz podršku iskusnije osobe (ili odgovarajućih resursa). Kretanje u zoni narednog razvoja zapravo je paradigma učenja koja se ne odnosi samo na učenje kod dece, već kod svih pojedinaca, budući da opisuje kako se novo znanje razvija kretanjem u zoni narednog razvoja.

Tabela 4.2. Sistem značenja jezičkog mentalnog sklopa
(prilagođeno prema Lu i Noels 2019)

	Trajni podsistemi	Razvojni podsistemi
Atribucija Šta je uzrok različitih ishoda učenja?	Uspeh je rezultat urođene sposobnosti, a neuspeh rezultat nedostatka te sposobnosti. > ne može se kontrolisati	Uspeh je rezultat truda, a neuspeh posledica nedovoljnog truda ili slabe motivacije. > može se kontrolisati
Uverenja o trudu Čemu služi trud?	Trud se ulaže kada izostaje sposobnost; trud ne može da nadomesti slabu sposobnost. > negativni stav	Trud je preduslov uspeha i sredstvo za razvoj željene veštine. > pozitivan stav
Ciljevi Šta je cilj učenja?	Cilj je biti bolji od drugih da bi se potvrdila lična sposobnost ili da bi se izbegla tuđa negativna procena. > performativni cilj	Cilj je razvoj i unapređenje komunikativne kompetencije ciljnog jezika; fokus je na procesu učenja. > razvojni cilj
Uverenja o neuspehu i greškama Šta predstavlja neuspeh, šta je greška?	Neuspeh ili greška ometaju učenje; potrebno je izbegavati ih kako bi se ostvario željeni cilj. > greška kao neuspeh	Neuspeh ili greška pokazuju šta je potrebno razumeti; otvaraju prostor za učenje. > greška kao prostor razvoja
Samoregulacija pred izazovima Kakve su sklonosti učenika kad se suočava s izazovom?	Izbegavanje sličnih situacija; negativno poređenje (npr. „bilo je i mnogo lošijih ocena”) kako bi se zaštitilo samopoštovanje. > defanzivne strategije	Traganje za boljim strategijama učenja; traženje povratne informacije kako bi se prevazišle teškoće. > strategije samorazvoja
Emocionalna zrelost pred izazovima Kakve su emocije učenika kad se suočava sa zahtevnim zadacima?	Strah od izazova i neuspeha; jezička anksioznost; strah od negativne procene. > J2 anksioznost	Uživanje u izazovu; J2 samopouzdanje i uverenost u mogućnost napredovanja. > J2 samopouzdanje

Proučavanje mentalnog sklopa učenika u vezi s učenjem J2 svakako može unaprediti naše razumevanje motivisanog ponašanja koje je u korenu samoregulacije, što dalje može poslužiti kao polazište za razvoj različitih edukativnih pristupa i strategija koje će podstaći razvojni mentalni sklop učenika. Kako se navodi u malobrojnim preglednim radovima (Lu i Zarinabadi 2022; Zarinabadi i Lu 2022), ova sfera transdisciplinarnih istraživanja i dalje je u samom začetku s relativno protivrečnim rezultatima (Sato 2022), što bi trebalo

razumeti kao dodatni podstrek za osmišljavanje i sprovođenje sistematičnih istraživanja ovog kompleksnog fenomena. Posebno bi važno bilo istražiti na koji način mentalni sklop nastavnika drugog ili stranog jezika utiče na njihov nastavni pristup i konačne ishode u učenju J2 njihovih učenika (v. Haukos i Merser 2022).

4.3.4 Stavovi i usvajanje J2

Iako su jezički stavovi važan predmet istraživanja u primenjenoj lingvistici, koliko je meni poznato, nijedna monografija posvećena individualnim razlikama u usvajanju J2 ovom pojmu ne posvećuje zasebno poglavlje. Stavovi su izdvojeni samo u jednoj sličnoj knjizi – Elisovom obimnom pregledu teorije usvajanja jezika iz 1994. godine – ali, da budemo sasvim precizni, odeljak se nalazi u poglavlju o društvenim faktorima u usvajanju J2. Osim u tom izdanju, stavovi jesu predmet diskusije u literaturi o individualnim razlikama u učenju jezika, uglavnom u vezi s motivacijom (npr. Dernjei 2005; Dernjei i Rajan 2015; Gardner 1985). Pa opet, nijedno poglavlje da se pozabavi jezičkim stavovima? Dakle, ako jezičke stavove razumemo kao rezultat društvenog delovanja, socijalizacije, akomodacije i ostalih procesa koji su predmet sociolingvističkih istraživanja, onda im možda stvarno nije mesto u prikazima individualnih razlika. Iako sve to niko ne dovodi u pitanje, teško da bi se mogla negirati psihološka pozadina stavova: već smo videli da stavovi sadrže kognitivnu, emocionalnu i akcionu komponentu, a svaku od njih pronalazimo u gotovo svim klasifikacijama individualnih razlika u učenju J2. Otud upitnost zbog njihovog izostanka i potreba da se pozabavimo i ovim kompleksnim konstruktom koji savršeno ilustruje umreženost psiholoških, socioloških i kulturoloških činilaca.

Stavovi obično odražavaju konkretan društveni kontekst u kojem se pojedinci nalaze, a upravo posredstvom stavova društveni faktori dobrim delom utiču na procese i rezultate učenja (Elis 1994: 197–199). Kako Bejker (1988) objašnjava, stavovi nisu genetski uslovljeni niti nasleđeni, ali jesu dispozicije, razvijene tokom procesa socijalizacije. Relativno su stabilni, a opet podložni promenama i uslovljeni neposrednim kontekstom. Učenik recimo može imati negativan stav prema učenju određenog stranog jezika, ali biti vrlo pozitivno orijentisan prema tom jeziku nakon neke inspirativne aktivnosti učenja. Taj dinamički aspekt stava delom zavisi od referenta – da li se stav odnosi na neposrednu ili hipotetičku stvarnost, što Bejker (1988: 114) ilustruje na sledeći način: stav prema određenoj etničkoj grupi se može razlikovati od stava prema pojedincima tog etniciteta s kojima smo u neposrednoj komunikaciji, kao što i stav prema svekri ne mora

biti isti kad smo u njenom prisustvu i kad je ona odsutna. Osim toga, stavovi se mogu značajno razlikovati po svojoj kompleksnosti, pa tako neko može imati opšti pozitivan stav prema svim aspektima učenja određenog J2, dok će kod nekog drugog stavovi mnogo više zavisiti od tipa aktivnosti, nastavnika, sastava grupe itd. Konačno, stavovi nisu binarni, samo pozitivni ili negativni, već se raspoređuju duž kontinuuma, od veoma pozitivnih ka veoma negativnim, sa čitavom skalom emocija koje možemo doživljavati od jednog do drugog ekstrema, uključujući i ravnodušnost.

Proizilazi da je stav zaista teško definisati jer su istovremeno lični i društveno uslovljeni, stabilni i promenjivi, konkretni i apstraktni, neretko kontradiktorni.

Stav predstavlja dispoziciju, ali je takođe podložan promeni. Po svojoj prirodi je individualna karakteristika, ali svoje poreklo ima u kolektivnim obrascima ponašanja na koja i sam istovremeno deluje. Iako je stav hipotetički psihološki konstrukt, ipak značajno oblikuje stvarnost jezičkog života. (Bejker 1988: 112)

Poput uverenja, stavovi utiču na način na koji opažamo i razumemo određene pojave i procese, ali nas posredstvom svoje emocionalne komponente dodatno pripremaju na određeno ponašanje. Drugim rečima, stavovi su u vezi s motivacijom, a posredno i s ishodima učenja. Međutim, sama ova konstatacija ne govori mnogo o prirodi pomenute dinamike, jer nisu svi stavovi podjednako relevantni za učenje J2 (Gardner 1985: 39). Stoga je potrebno odrediti na šta se stav odnosi, a prema Elis (1994: 198), najmanje je šest relevantnih referenata u vezi s učenjem J2:

- ciljni jezik,
- izvorni govornici ciljnog jezika,
- kultura koju predstavlja ciljni jezik,
- društvena vrednost jezika,
- konkretna upotrebna vrednost jezika,
- sama osoba koja jezik uči, tj. pojam o sebi kao korisniku jezika.

Ovome bi se svakako morali dodati i stavovi o pojedincima na koje je osoba upućena tokom procesa učenja (prema nastavniku i ostalim članovima zajednice učenja), o kontekstu učenja, o pristupu učenju i podučavanju J2... Osim toga, svaka od ovih tema može se dovesti u vezu sa stavovima prema određenim jezičkim varijetetima koji će veoma snažno uticati na vrednosne sudove po različitim evaluativnim kriterijumima kao što su, na primer, status i solidarnost (Dragojević 2017).

U skladu s onim na šta se stavovi odnose, definisalo se i više istraživačkih pravaca koji počivaju na okvirima različitih manje ili više srodnih disciplina kao što su primenjena lingvistika, (kritička) sociolingvistika, teorija usvajanja J2, socijalna psihologija itd. Stoga je u istraživanju jezičkih stavova neophodno jasno definisati o kojoj vrsti stava je reč kako bismo mogli da se oslonimo na relevantan teorijski aparat, ali da istovremeno ne zaboravimo da se radi o kompleksnom pojmu koji se suštinski može razumeti samo ukoliko uvažimo njegov interdisciplinarni karakter.

Kao što je u više navrata istaknuto, veza između stava i ishoda učenja nika-ko nije direktna. Štaviše, rezultati brojnih istraživanja svedoče o negativnim stavovima u vezi s J2 i istovremenoj pozitivnoj orijentaciji prema njegovom učenju. Ilustrativan je primer studije koju je Abu-rabia (1998) sproveo u Izraelu sa srednjoškolcima arapskog etniciteta, a koji su bili veoma uspešni u učenju hebrejskog jezika (kao što se pokazalo na testovima čitanja). U kontekstu dugotrajnog interetničkog konflikta, učenici su često bili rezervisani ili su čak imali negativne stavove prema hebrejskom, ali su bili veoma motivisani da ga nauče radi studija, boljih poslovnih mogućnosti i društvene mobilnosti. Slične rezultate donose i Lasagabaster (2004) koji istražuje učenje engleskog u Baskiji, te Lam i Čeng (2021) koje proučavaju stavove prema učenju mandarinskog kod učenika u Hong Kongu (i Škotskoj), gde instrumentalna orijentacija odnosi prevagu nad negativnim stavovima prema jeziku ili onome što on predstavlja. Antologijska je studija Norton Pirs (1995) o imigrantkinjama u Kanadi koje uprkos neprijatnim iskustvima imigracije i ambivalentnim emocijama prema engleskom i zemlji domaćinu, ulažu veliki napor u učenje engleskog jezika kako bi sebi olakšale proces integracije (6.4.3). Prividni paradoks između negativnih stavova i motivisanog ponašanja prepoznavamo i na nivou čitavih kulturnih zajednica. Tako Lanu (1991, prema Elis 1994: 200) saopštava o kanadskom plemenu Sekani koje je svoj izvorni jezik zamenilo engleskim čak i u kontekstu intraetničke komunikacije, jer je engleski postao simbol panindijanske ideje u kojoj je pleme prepoznalo mogućnost za opstanak svoje etničke zajednice. Interesantno je da ovde motiv za zamenu jezika nije u vezi sa pozitivnim stavovima prema društvenom statusu većinskog, engleskog jezika, već upravo njegova uloga u povezivanju indijanskih zajednica severnoameričkog kontinenta; drugim rečima, Sekani su se odrekli svog jezika da bi zaštitili etnički identitet.

Pogrešno bi, naravno, bilo zaključiti da stavovi nemaju uticaja na proces učenja J2, a još „pogrešnije” pomisliti da su negativni stavovi u pozitivnoj korelaciji s uspehom u učenju J2, kao što sugerišu neke od prethodno navedenih studija. U stvari, u proučavanju stavova kao socio-kognitivnih konstrukata ne smemo zaboraviti na složenu mrežu individualnih i društve-

no-kulturnih faktora koji svaki na specifičan način i različitim intenzitetom utiče na učenje J2 i finalno postignuće. Utvrđivanje proste korelacije između pozitivnog ili negativnog stava i uspeha u učenju jednostavno nije dovoljno informativno i ne unapređuje suštinski naše razumevanje ovog kompleksnog fenomena. Otud i neophodnost različitih istraživačkih pristupa, bilo da su kvantitativni ili kvalitativni, koji imaju kapacitet da se ovim pojmom bave u skladu sa njegovom složenom prirodom. Jedan takav primer kvantitativne studije sprovedi su Čizer i Dernjei (2005) koji u istraživanju sa preko 8.500 srednjoškolaca klaster analizom prepoznaju četiri profila učenika i podvlače da veza između instrumentalne i integrativne orijentacije, s jedne strane, i njihove motivacije, s druge, ne mora biti linearna. Već pomenuta studija Norton Pirs (1995), koja je inspirisala čitav niz istraživanja, odličan je primer kvalitativnog pristupa u proučavanju međusobnih uslovljenosti individualnih i društvenih faktora (6.4.3).

Stavove možda možemo posmatrati i kao jedinicu analize u ovom našem razbarušenom društveno-humanističkom polju. Na planu pojedinca, analizom stavova bolje razumemo dinamiku između kognitivnog, emocionalnog i akcionog domena, dok na planu zajednice pratimo dinamičku spregu između pojedinca i društva. Kulturni modeli i ideologije tako utiču na osobu jer uslovljavaju formiranje stavova i daju kontekst određenom načinu razmišljanja i osećanja. S druge strane, isti ti kulturni modeli i ideologije predstavljaju skup stavova određene grupe pojedinaca, pa se posredstvom promene stavova pojedinaca mogu postepeno, sporo ali dostižno transformisati. Ovakve ideje su u korenu kritičke pedagogije koja počiva na uverenju da edukacija pojedinaca i zajednica može dovesti do opšte društvene promene.

I zaista, stavovi se mogu menjati, kao što ističu neka longitudinalna istraživanja koja prate uverenja i stavove učenika pre, tokom i nakon određenog obrazovnog iskustva. Na primer, kraći ili duži studijski boravci u inostranstvu i različiti programi mobilnosti kao važna životna iskustva mogu uticati na promenu stavova i to posebno u domenu koji se tiče pojma o sebi. Studenti se s takvih razmena obično vraćaju s razvijenijim osećajem samopouzdanja i samoeфикаsnosti, što znači da se njihova uverenja o vlastitim sposobnostima za suočavanje sa jezičkim zadacima i upotrebom jezika menjaju pod uticajem neposrednog iskustva imerzije (Amuzi i Vinke 2009; Tanaka i Elis 2003). Imerzija je takođe u vezi sa promenom uverenja o kulturi zemlje i razvojem opšte interkulturene kompetencije. Tako je u etnografskoj studiji koja je pratila 15 studenata anglistike iz Hong Konga tokom jednosemestrnog boravka u Engleskoj, Džekson (2006) potvrdila značajne promene u pogledu njihove etnocentričnosti. Dok su u prvo vreme ovi studenti pokazivali izvesnu suzdržanost

i nepoverenje prema različitim aspektima engleske kulture, tokom boravka su razvili radoznalost i otvorenost ka kulturnim ispoljavanjima drugačijim u odnosu na svoju izvornu kulturu.

Međutim, da bi došlo do promene u stavovima verovatno je potrebno da iskustvo novog bude dovoljno snažno i upečatljivo. Kad osoba uvidi nedоследnost između sopstvenih uverenja i stavova i neposrednih okolnosti, to doživljava kao emocionalnu nekoherentnost (Tagard 2000, 2006), što nameće potrebu za revizijom sopstvenog sistema uverenja (4.1). O ovoj dinamici su me učili studenti-budući nastavnici tokom programa učenja u zajednici gde su oni, uz mentorsku podršku ali i podršku čitave naše zajednice učenja, držali nastavu španskog jezika za decu ranog uzrasta (Jovanović 2023b).³³ Naime, pojedine učesnice ovog istraživanja su bile primorane da preispitaju neka od svojih najjačih uverenja i stavova u vezi s podučavanjem J2, a koja su razvila tokom vlastitog obrazovanja u duhu ideologije pozitivizma – takav pristup jednostavno nije davao željene rezultate sa decom uzrasta od 7 do 10 godina. Izvanrednost profesionalnog iskustva i konstantna obrazovna podrška zajednice učenja stvorile su dovoljno siguran okvir da se otvori prostor za upitanost i profesionalni razvoj. Naravno, da bismo bili sigurni da li je došlo do trajne transformacije uverenja i stavova, potrebno je longitudinalno praćenje efekata ovakvih edukativnih poduhvata. Osim toga, kako je još Levin (1964) rekao, sile koje podstiču promenu moraju biti snažnije od onih koje promenu ometaju. Stoga je u kontekstu bilo kakve obrazovne ili druge transformativne intervencije neophodno poći od analize stavova učesnika i promišljene pripreme aktivnosti, na način analogan participativnim istraživačkim pristupima (v. npr. Rizon i Bredberi 2001). U tom smislu, i obrazovanje implicira približavanje učeniku, sagledavanje sveta iz njegovog ugla, suštinsko razumevanje njegovih uverenja i stavova kako bi se stvorili uslovi za zajedničko kretanje i njegovu konačnu emancipaciju. Preduslov je, međutim, da nastavnik prigrli ulogu „neznajućeg učitelja” (Ransijer 1991), te da učestvovanjem u procesima učenja sa svojim učenicima stvara nova, relevantna znanja.

33 U pitanju je program učenja u zajednici koji se sprovodi od 2018. godine u saradnji Filološkog fakulteta u Beogradu, OŠ „Mihailo Petrović Alas” i Udruženja profesora španskog jezika Srbije, sa dvostrukim ciljem: da se učenicima nižih razreda osnovne škole omogući učenje španskog jezika na ranom uzrastu i da se studentima-budućim nastavnicima španskog jezika pruže prilike za vođeni razvoj profesionalnih, nastavničkih kompetencija.

5 LIČNOST I J2

*It takes a long time to know a person —
to unbutton the costume of personality
and unlace the corset of coping mechanisms
in order to touch the naked soul.*

Maria Popova, *The Marginalian*

Probudila sam se, umila i pogledala u ogledalo; prepoznajem osobu ispred sebe. Obično se raduje poslu, ali danas je mrzovoljna, najradije bi se vratila u krevet i prespavala dan. To je sasvim normalno, pomislim; hajde, razbudi se, sredi tu kosu, pa na zadatak, sve si već isplanirala. Osmehnem se, nevoljno. Ali odraz uzvraća osmeh i pokreće volju. Idemo, to si ti.

A ko sam to ja?

Naša ličnost oblikuje način na koji mislimo i osećamo, šta i zašto nešto činimo i kako to utiče na naše dalje ponašanje. To je najcelovitiji i najkompleksniji aspekt bića koji verovatno najdirektnije oblikuje našu individualnost, pa ne čudi što je upravo ovaj psihološki fenomen privlačio pažnju mislilaca, naučnika, ali i laika, od najranijih dana. Njime se u savremenoj psihologiji bavi zasebna grana po imenu psihologija ličnosti koja nastoji „da razume i objasni psihički život i ponašanje pojedinca u celini”, a koja danas predstavlja veoma razuđenu i aktivnu disciplinu sa vlastitim metodološkim aparatom (Trebješanin 2021: 468).

Sasvim je drugačija situacija na polju primenjene lingvistike i individualnih razlika u usvajanju J2 budući da je ovo oblast sa ubedljivo najmanje realizovanih istraživanja (Dernjei 2005: 10). Imajući u vidu da se naša disciplina u velikoj meri oslanja na saznanja iz psihologije, moguće da je odsustvo objedinjujuće teorije ličnosti predstavljalo prvu prepreku u identifikaciji relevantnih istraživačkih pitanja u vezi s učenjem jezika. Osim toga, veza između ličnosti i uspeha u učenju J2 sasvim izvesno nije direktna, već je posredovana drugim različitim faktorima (kao što ćemo videti u nastavku), što bi opet moglo da obeshrabri istraživače. Naime, naučna delatnost je u naše doba direktno uslovljena objavljivanjem radova, a časopisi kao savremeni

nosioi naučne izdavačke aktivnosti obično daju prednost rukopisima u kojima su rezultati nedvosmisleni, hipoteze potvrđene, a tekst upakovan u odgovarajući broj slovnih jedinica. Ovde prevashodno mislim na oblast teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvistike u kojima kvalitativna istraživanja, iako sve zastupljenija, i dalje žive na margini, najčešće u okvirima tematskih monografija i zbornika. Konačno, proučavanje ličnosti u kontekstu usvajanja J2 zahteva bogato znanje iz različitih i raznorodnih oblasti kao što su psihologija ličnosti, pedagogija i primenjena lingvistika (Dernjei i Rajan 2015: 29), što je izvesno osujetilo mnoge istraživačke poduhvate. A možda prosto istraživačima ovo polje nije bilo dovoljno zanimljivo. U ovom trenutku možemo naslućivati razloge za nedovoljno interesovanje za psihologiju ličnosti u usvajanju J2, ali ne možemo negirati njen značaj.

Uprkos svemu, izvesno kontinuirano interesovanje u istraživanjima fenomena ličnosti u usvajanju J2 postoji, pa ćemo se ovde fokusirati na prikaz njihovog razvojnog puta. Uz izvesnu teskobu koju podrazumeva zadatak pred nama, pokušaćemo da u nastavku teksta raspletemo ovo klupko i postepeno nađemo izlaz iz lavirinta teorija analizirajući ključne pojmove i njihove odnose. Kako bismo stvorili kontekst za ovo razmatranje, osvrnućemo se na odabrane psihološke modele i pojmove koji su ključni za razumevanje istraživanja u oblasti individualnih razlika u usvajanju J2.

Presek sadržaja u poglavlju

3.1 Šta je ličnost – uvodi pojam ličnosti oslanjajući se na istraživačku tradiciju psihologije ličnosti, te razmatra razliku između teorija tipova i teorija crta kojima se objašnjavaju individualne razlike u kognitivnim, emocionalnim i ponašajnim obrascima pojedinaca; posebnu pažnju posvećujemo petofaktorskom modelu zbog značaja koji ima za polje usvajanja J2; odeljak zatvaramo kratkim osvrtom na složene sisteme ličnosti i to hijerarhijski petofaktorski model, sociogenomski model, te Makadamsov model ličnosti koji elegantno objašnjava interakciju dispozicija, karakterističnih adaptacija i narativnog identiteta.

3.2 Crte ličnosti i usvajanje J2 – opisuje kratku istraživačku tradiciju koja se oslanja na primenu petofaktorskog modela u domenu primenjene lingvistike, da bi se potom analizirali dostupni rezultati koji proučavaju usvajanje i učenje J2 kroz prizmu pet osnovnih crta ličnosti: neuroticizma, ekstraverzije, otvorenosti za iskustvo, saradljivosti i savesnosti.

3.3 Self i samopoimanje – istražuje složene psihološke konstrukte koji se odnose na suštinu ličnosti; polazi se od koncepta selfa, da bi se potom preko pojma o sebi i njemu srodnih samopoštovanja, samopouzdanja i samoeфикаsnosti došlo do identiteta, u kontekstu učenja i upotrebe J2.

5.1 Šta je ličnost

Ličnost je „jedan od temeljnih i ujedno najsloženijih pojmova psihologije koji se odnosi na neponovljiv (različit od svih drugih), relativno čvrsto integrisan, stabilan i kompleksan psihički sklop osobina, koji određuje karakteristično i dosledno ponašanje individue” (Trebješanin 2021: 293). Obuhvata telesni, emocionalni, kognitivni i ponašajni aspekt osobe koji zajedno čine „jedinostveno prilagođavanje na život”, oblikovano različitim uticajima kao što su nasleđe, fizičko sazrevanje, vaspitanje i obrazovanje, identifikacija sa značajnim pojedincima i grupama, kulturno uslovljene vrednosti i norme, ključna iskustva i odnosi (APA psihološki rečnik 2018).

Ličnost je, dakle, sveukupna, kompleksna integracija svih dispozicija i adaptacija jednog pojedinca. Dispozicije se odnose na apstraktne osobine koje čine suštinu ljudske prirode i koje su zajedničke svim ljudima. To su latentne karakteristike koje se ispoljavaju kao urođena ili stečena tendencija ka određenom načinu reagovanja u određenim situacijama (Trebješanin 2021: 132), a tradicionalno se dele na sposobnosti i sklonosti (Mekre 2010). Dok vezu sposobnosti i učenja J2 razmatramo u trećem poglavlju, ovde ćemo se baviti sklonostima i to primarno na nivou opštih dimenzija ličnosti i specifičnih crta. Adaptacije, s druge strane, predstavljaju konkretne, kontekstualizovane osobine usvojene u određenom vremenu i prostoru. One podrazumevaju skup uverenja i stavova koji određuju identitet osobe, njene motive, ciljeve, interesovanja i lične narative. Ovom domenu ličnosti posvetićemo više pažnje u drugom delu poglavlja.

Terminološko razgraničenje

Ličnost (engl. *personality*) predstavlja „celoviti sistem osobina” (Trebješanin 2021: 468), „trajni obrazac osećanja, razmišljanja i ponašanja” (Pervin i Džon 2001: 4). U pitanju je, dakle, relativno stabilna struktura koja određuje način na koji osećamo, mislimo i kako se ponašamo, a nastaje u interakciji urođenih karakteristika i iskustva.

Temperament (engl. *temperament*) pak predstavlja „sklop urođenih predispozicija za jačinu i način emocionalnog doživljavanja i reagovanja” (Trebješanin 2021: 577). U pitanju su genetski određene karakteristike koje se ispoljavaju od najranijeg detinjstva kao sklonost ka određenim emocionalnim reakcijama i ponašanjima. U tom smislu, iako postoje preklapanja između termina ličnost i temperament, ovaj potonji zapravo čini komponentu ličnosti.

Karakter (engl. *character*; od grč. *charaxo*: urezati) odnosi se na „sklop izrazitih crta ličnosti, prevashodno emocionalno-motivacionih, socijalnih, moralnih i kognitivnih, po kojem se ona razlikuje od svih drugih” (Trebješanin 2021: 244). Karakter

nastaje uticajem društvenih i kulturnih faktora na temperament (otud „urezati”), obično implicira i moralnu komponentu, a predstavlja uslovljenost ponašanja koja se može tumačiti i kao okoštalost duše (v. Naranho 2023). Karakter je, dakle, stečen, te se može i menjati.

Važno je napomenuti da, zbog kompleksnosti fenomena koje označavaju, ne postoje opšte prihvaćene definicije tri termina, već su one značajno uslovljene teorijskom orijentacijom autora. Ipak, zaključak koji možemo izvesti jeste da je ličnost najopštiji od tri termina jer podrazumeva skup genetski urođenih crta, dominantne obrasce i navike koje određuju kako opštimo s okruženjem. Ovo je i pojam koji čini okosnicu našeg daljeg izlaganja.

Da bi se razumela ličnost i njene varijacije među osobama, istraživačka struja u okviru psihologije ličnosti proučava individualne razlike čijom kombinacijom je moguće identifikovati osnovne tipove i/ili crte ličnosti. Informacija o tipu ličnosti ili dominantnim crtama nikako nije dovoljna da razumemo svu kompleksnost osobe koju smo profilisali na određeni način. Međutim, ovaj pravac istraživanja rasvetljava moguće obrasce u ponašanju ljudi, što može imati važne lične, društvene, obrazovne, terapijske i druge implikacije. Različiti teorijsko-metodološki pristupi razvijali su se mahom duž dve putanje, dajući osnova za diferencijaciju između teorija tipova i teorija crta (Pehurska-Kuciel 2020: 11). O njima razmišljam u nastavku.

5.1.1 Tipovi ličnosti

Jedna od najstarijih i široko poznatih tipologija temperamenta, kao jednog aspekta ličnosti, datira još iz antičkog doba. U pitanju je Hipokratova podela iz petog veka pre nove ere koja razlikuje četiri temperamenta: kolerike, sangvinike, melanholicke i flegmatike. Tako su, u osnovnim crtama, kolerici skloni brzim i burnim reakcijama, sangvinici brzom ali umerenom emocionalnom odgovoru, melanholicci sporom ali intenzivnom, a flegmatici sporim reakcijama slabijeg intenziteta. Polazeći od svog inicijalnog interesovanja, tj. medicine, Hipokrat je zaključio da su ljudske psihološke karakteristike dobrim delom uslovljene funkcionisanjem organizma, tj. telesnih tečnosti, te zaključuje da odnos telesnih tečnosti utiče na emocije i ponašanje ljudi. Pažnju ovde privlači veza između telesnog i duševnog koja čini okosnicu modela i koja je u jednom periodu razvoja savremene medicine gotovo potpuno zanemarena. Srećom, savremeni teorijski i praktični pristupi proučavanju čoveka vraćaju fokus na vezu između tela, psihe i duha.

Iako se nijedna savremena tipologija ličnosti ne oslanja u potpunosti na Hipokratov model, moguće je uočiti određene ideje koje su preživjele do današnjih dana (Arika 2007; Klark i Votson 2008) kao, na primer, u slučaju Ajzenkovog modela prema kojem ekstraverzija i neuroticizam čine dve dimenzije ličnosti

(uz psihoticizam koji je treća) (v. Ajzenk 1991). Grin (1997) s razlogom ističe da je antički model ličnosti najavio savremene teorije koje na osnovu empirijskih posmatranja nastoje da ponude teorijski zasnovanu tipologiju ličnosti. Ovakav induktivni prikaz empirijski objedinjenih podataka primenjuje i Jung u *Psihološkim tipovima* (1978[1921]), možda jednom od najuticajnijih traktata o prirodi ljudske psihe.

Prema Jungu (1978[1921]), spoljašnje okolnosti i unutrašnja dispozicija često podržavaju određeni psihički mehanizam, a ograničavaju ili ometaju neki drugi. Ukoliko neki mehanizam postane uobičajen i stabilan, nastaje tip koji, iako dominantna struktura ličnosti, ne poništava drugi mehanizam jer zajedno čine psihički život pojedinca. Primera radi, ako neko ispoljava osobine ekstrovertne ličnosti, to ne znači da su psihički mehanizmi svojstveni introvertu ugušeni: „tipski stav znači uvek samo *relativno* protezanje jednog mehanizma” (Jung 1978[1921]: 10; dodat kurziv).

Jung (1978[1921]) izdvaja ekstraverziju i introverziju kao univerzalne karakteristike čoveka koje određuju tok energije između pojedinca i okruženja. Ekstrovertni tip je okrenut prema spoljnom svetu, te energiju primarno crpi iz interakcije sa okruženjem. Introvertni tip, pak, više je okrenut unutrašnjem svetu, subjektivnom doživljaju spoljašnje realnosti, pa ga osnažuju aktivnosti u kojima je upućen na sebe. Osim ove, opšte prirode, Jung je uočio da se pojedinci razlikuju i po osnovnim psihičkim funkcijama, tj. po načinu na koji opažaju i promišljaju svet oko sebe, te razlikuje čulni i intuitivni, odnosno misaoni i osećajni tip, od kojih svaki može biti introvertan ili ekstrovertan.

Polazeći od ove tipologije, Ketrin Kuk Brigs i njena ćerka Izabel Brigs Majers razvile su „Majers-Brigs indikator tipova” (engl. *Myers-Briggs Type Indicator*, MBTI), jedan od najčešće korišćenih instrumenata za procenu tipa ličnosti (uprkos njegovim slabijim metrijskim karakteristikama). Iako nisu imale formalno obrazovanje iz psihologije i medicine, te im se zamera nenaučnost u klasifikaciji (kao i komercijalizacija modela), autorke su pristupile dugogodišnjem, sistematičnom proučavanju ljudske prirode pokrenute željom da pomognu psihološki rast ljudi. Uz dimenzije koje je Jung opisao u svojim *Psihološkim tipovima*, MBTI uključuje i četvrtu dimenziju – prosuđivanje/ posmatranje – koja se odnosi na sklonosti ka delovanju. U nastavku su ove četiri dimenzije detaljnije opisane (prema Majers i Majers 1995[1980]; Majers i saradnici 1998; Erman 1996; Liver i saradnici 2005).

1. Ekstraverzija (E) – Introverzija (I) opisuju usmerenost pojedinca ka unutrašnjem ili spoljašnjem svetu. Kao što je Jung objasnio, ekstrovertne osobe su okrenute ka okruženju iz kojeg crpe energiju, dok introverti usmeravaju fokus na unutrašnji svet. Ovo ne znači da su ljudi ograničeni na jedan na-

čin delovanja. Naprotiv, uravnoteženi introverti uspešno sarađuju sa ljudima i okruženjem, ali se nešto prijatnije osećaju u aktivnostima koje im omogućavaju miran uvid u svet ideja. S druge strane, ekstroverti mogu biti veoma posvećeni i uspešni u intelektualnim aktivnostima, ali imaju poriv za aktivnim delovanjem i potrebu za društvom. Zato se ekstraverzija neretko – i pogrešno – izjednačava sa društvenošću i pričljivošću, a introverzija s povučenošću i refleksijom; zapravo se radi o osobinama, tj. crtama koje obično idu uz jedan ili drugi tip iako ga ne definišu (5.1.2). Povrh toga, treba imati na umu da je u pitanju kontinuum na kojem se pojedinci različito pozicioniraju.

Ajzenk (1991) objašnjava da je osnovna razlika između ova dva tipa ličnosti u reakciji nervnog sistema na spoljašnje stimulacije. Introverti su osetljiviji na spoljašnje uticaje zbog čega njihov nervni sistem reaguje intenzivno čak i kada je stimulacija umerena. Usled toga, introvertne osobe koje su izložene intenzivnoj stimulaciji u dužem vremenskom periodu imaju potrebu da se osame kako bi povratile unutrašnji mir. Suprotno je kod ekstrovertnih osoba kojima prijaju uticaji iz spoljnog sveta jer ih adekvatno stimulišu i pokreću.

Kao što ćemo videti, ova dimenzija je naišla na posebno dobar prijem u istraživanju individualnih razlika u usvajanju J2 s obzirom na implikacije koje ima za uključivanje u komunikaciju.

2. Percepcija (engl. *Sensing*) (S) – Intuicija (engl. *Intuition*) (N) opisuje kako ljudi opažaju svet oko sebe. Percepcija se odnosi na uobičajeni proces opažanja sveta putem čula, dok intuicija podrazumeva nesvesni proces opažanja koji inkorporira celinu slike, čitavu situaciju. Dok se perceptivni tip oslanja na konkretne podatke iz realnog sveta, intuitivni je skloniji prepoznavanju obrazaca i značenja na osnovu ograničenog broja informacija (po čemu je blizak abduktivnom rezonovanju; v. 3.3.1, 4.1). Iako nesumnjivo značajan, fenomen intuicije dugo nije sistematično istraživao (Širli i Langan-Fox 1996).

3. Mišljenje (engl. *Thinking*) (T) – Osećanje (engl. *Feeling*) (F) odnosi se na način na koji ljudi zaključuju o svetu oko sebe. Osobe koje su sklonije mišljenju, u svom rasuđivanju će se oslanjati na logički postupak kojim teže objektivnom sudu. S druge strane, osobe na drugom kraju kontinuumu prednost daju logici osećanja. U tom smislu, prvi tip nastoji da se udalji od problema i da ga razložno analizira, dok će osećajni tip pokušati da razmotri situaciju iz različitih uglova „stavljajući se u tuđu kožu”.

4. Prosuđivanje (engl. *Judging*) (J) – Posmatranje (engl. *Perceiving*) (P) opisuje način na koji se osobe postavljaju u odnosu na aktivnost i spoljni svet. Osobe sklone prosuđivanju imaju tendenciju ka donošenju sudova i stvaranju konačnog zaključka o svetu; one prednost daju zaokruženim temama i zadacima, a jednom formiran stav obično ne preispituju. Suprotno tome, „posmatra-

či” imaju tendenciju da svet fenomenološki dožive, te prema okruženju, idejama i zadacima zauzimaju fleksibilniji i spontaniji stav; istovremeno, za njih je veći izazov doneti konačni sud.

Prvu verziju MBTI instrumenta za samoprocenu tipa ličnosti majka i ćerka su završile 1944. godine, da bi psihometrijski i statistički unapređena verzija bila objavljena 1975. godine (Mlinarić 2021). MBTI se sastoji iz 93 pitanja u kojima se kandidati opredeljuju za jedan od dva ponuđena odgovora (npr. *Volim da improvizujem* ili *Volim da pratim jasna uputstva*). U pitanju su, dakle, bipolarne skale koje opisuju opšte sklonosti u našem odnosu prema svetu i mentalnim funkcijama. Kako dete odrasta, jedna od funkcija svake dimenzije postaje dominantna, dok je druga sekundarna, slabije razvijena. Majers i Majers (1995) ovo opisuju jednostavnom analogijom: kao što svi koristimo obe ruke, pretežno smo desnoruki ili levoruki. Nijedna od dve opcije nije sama po sebi bolja ili predodređena za uspeh, već njihova efikasnost zavisi od okolnosti i zadatka na koji smo usmereni. Kombinacijom funkcija iscrtava se profil 16 različitih tipova ličnosti prikazanih u Tabeli 5.1, koji se označavaju odgovarajućim akronimom (npr. ISTJ je introvertni, perceptivni, misleći, prosuđujući tip).

Tabela 5.1. Tipovi ličnosti prema MBTI (Majers i Majers 1995: 15)

	ST	SF	NF	NT
I – J	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
I – P	ISTP	ISFP	INFP	INTP
E – P	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
E – J	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Izrada Majers-Brigs indikatora bila je vođena idejom samorazvoja, tj. potrebom da se osmisli sredstvo koje će pomoći ljudima da sebe bolje razumeju i samim tim unaprede (www.myersbriggs.org). Velika prednost ovog instrumenta proističe iz lakoće s kojom se administrira, zbog čega je naišao na široku primenu u profesionalnoj, obrazovnoj, terapijskoj, pa i laičkoj sferi. MBTI je, istovremeno, predmet prilično oštih kritika koje dovode u pitanje validnost konstrukta, pa posledično i njegovu svrsishodnost (v. Kuper 2021: 65; Mlinarić 2021; Pehurska-Kuciel 2020). Uprkos tome, vitalnost MBTI i dalje je neupitna o čemu svedoči činjenica da godišnje oko 1,5 milion osoba popuni ovaj upitnik, najviše u poslovnoj sferi (Dernjei i Rajan 2015).

5.1.2 Crte ličnosti i petofaktorski model

Mnogi savremeni modeli ličnosti nastali su na osnovu faktorske analize kojom istraživači nastoje da identifikuju osnovne crte, tj. skupove osobina koje mogu da objasne značajan opseg interindividualne varijanse (Čolović i saradnici 2014a: 204). U osnovi ovog pristupa leži pretpostavka po kojoj je moguće osmisliti testove za merenje dimenzija ličnosti, što potom omogućava njihovu primenu u različitim situacijama. Ukoliko bi se pokazalo da su rezultati na ovakvim testovima u vezi sa genetskim, biološkim, razvojnim, društvenim, kulturnim ili nekim drugim faktorima, onda bi bilo potvrđeno da su identifikovane osnovne crte ličnosti (Kuper 2021: 103–104).

Model velikih pet (engl. *Big Five*) nastao je kao rezultat istraživačkog postupka koji je blizak filološkom umu. Polazi od pretpostavke da jezik prepoznaje sve značajnije osobine ličnosti, te da rečnik svakog jezika mora sadržati lekseme kojima se te osobine imenuju. Ovu ideju su prvi sproveli u delo Olport i Odbert (1936) primenivši tzv. psiholeksički pristup. Oni su iz Websterovog rečnika engleskog jezika (*Webster's New International Dictionary*, izdanje iz 1925. godine) izdvojili sve lekseme i njihove izvedenice kojima se opisuje ličnost ili ponašanje; dobijeni spisak od gotovo 18.000 reči činio je 4,5% ukupnog rečničkog fonda. Iz ovog korpusa su, potom, izdvojili četiri kategorije reči, tako da prvu čine lekseme koje „sasvim izvesno jasno simbolizuju 'stvarne' crte ličnosti" poput prideva kao što su agresivan, introvertan, društven (Olport i Odbert 1936: 26). Ovakvih je 4.504 lekseme, tj. četvrtina ukupnog broja identifikovanih reči iz domena opisa ličnosti, a koje imenuju crte ličnosti, tj. relativno trajne strukture zbog kojih smo skloni da mislimo, osećamo i da se ponašamo na način na koji to obično činimo (Olport 1927).

Iako je neposredna primenjivost ovih rezultata upitna, jer je u najmanju ruku nepraktično ocenjivati pojedince prema 4.500 deskriptora, ova psiholeksička analiza je stvorila okvir za naknadne faktorske analize. Tako su istraživači poput Katela (Cattell), Tjupsa i Kristala (Tupes & Christal), Normana (Norman) i Goldberga (Goldberg) u narednim decenijama s različitim uspehom radili na identifikaciji osnovnih crta ličnosti (v. Kuper 2021; de Rad 2000).³⁴ Međutim, krajem prošlog veka počinje da se jasnije uobličava petofaktorski model koji će omogućiti komunikaciju između raznorodnih pristupa i nomenklatura.

Termin „velikih pet" osmislio je Goldberg 1981. godine, ali se najviše dovodi u vezu s istraživanjima koja su sproveli Pol Kosta i Robert Mekre (Dernjei i Rajan 2015: 18). Oni identifikuju pet osnovnih dimenzija ličnosti, tj. bazičnih

³⁴ Na srpskom jeziku je prva psiholeksička studija realizovana početkom 2000-ih godina, a rezultat je upitnik LEXI sa sedmofaktorskom strukturom, a potom i njegova skraćena verzija (v. Smederevac 2000; Smederevac i saradnici 2007; Čolović i saradnici 2014b).

crta, koje se definišu na osnovu više specifičnih crta ili faceta (Kosta i Mekre 1992; Mekre i Kosta 2008). Osnovne dimenzije su neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, saradljivost i savesnost.

1. **Neuroticizam** predstavlja skup osobina koje su svojstvene emocionalno nestabilnim osobama, pa su tako karakteristični pridevi ovog faktora strašljiv, brižan, razdražljiv, nesiguran. Na drugom kraju skale su karakteristike koje ukazuju na emocionalnu stabilnost, poput smirenosti, opuštenosti, zadovoljstva.

2. **Ekstraverzija** obuhvata niz karakteristika svojstvenih druželjubivim, aktivnim, pričljivim pojedincima, dok su na drugom ekstremu pridevi koji opisuju povučene, tihe, rezervisane osobe.

3. **Otvorenost za iskustvo** se odnosi na imaginativnost, radoznalost i otvorenost za novo i drugačije; na drugom kraju skale su pridevi koji impliciraju konvencionalnost u ponašanju, te osobine svojstvene pojedincima koji prednost daju poznatom u odnosu na novo.

4. **Saradljivost** se dovodi u vezu sa pridevima kao što su dobronameran, dopadljiv, drag, saradljiv, velikodušan; suprotni njima su atributi hladan, grub, ciničan, sumnjičav, nesaradljiv.

5. **Savesnost** podrazumeva sistematičnost, upornost i pouzdanost, dok na liče čine neorganizovane, lenje, nemarne osobe.

Tabela 5.2. Struktura NEO PI-R inventara ličnosti
(Kosta i Mekre 1992, prema Knežević i saradnici 1997)³⁵

Dimenzija	Specifične crte (faceti)
Neuroticizam	anksioznost, gnevni hostilitet, depresija, uznemirujuća samousred-sređenost, impulsivnost, preosetljivost
Ekstraverzija	toplina, druželjubivost, asertivnost, aktivitet, potraga za uzbuđenjem, pozitivne emocije
Otvorenost	fantazija, estetika, osećanja, akcija, ideje, vrednosti
Saradljivost	poverenje, iskrenost, altruizam, popustljivost, skromnost, blaga-narav
Savesnost	kompetencija, red, dužnost, postignuće, samodisciplina, promišljenost

³⁵ U navođenju prideva se oslanjam na Kneževića i saradnike (1997) budući da je pouzdanost instrumenta direktno uslovljena preciznim i proverenim odabirom leksema. Drugačija rešenja su takođe moguća, ali bi zahtevala sistematičnu empirijsku proveru.

Pozicioniranje pojedinca na navedenih pet dimenzija omogućava identifikaciju specifičnog profila ličnosti koja pokazuje doslednost u nizu situacija. S tom namerom, Kosta i Mekre (1992) osmišljavaju inventar ličnosti NEO PI-R, čije su osnovne dimenzije sa odgovarajućim specifičnim crtama, tj. facetima predstavljene u Tabeli 5.2. Ovaj upitnik se sastoji od ukupno 240 pitanja, organizovanih u pet kategorija prema osnovnim dimenzijama koje su pak podeljene na šest specifičnih crta, svaka sa po osam ajtema. Budući da je popunjavanje ovako obimnog upitnika prilično zahtevno, autori su osmislili i skraćenu verziju koja je poznata pod akronimom NEO-FFI (Kosta i Mekre 1989).

Dernjei i Rajan (2015: 19) primećuju da su u modelu velikih pet osnovne dimenzije evidentno iskrivljene tako da se na jednom ekstremu nalaze poželjne osobine. Svi bismo voleli da budemo emotivno stabilni, druželjubivi, spontani, saradljivi i savesni – ili bismo barem želeli takvu osobu za prijatelja. Takav poželjni sklop crta opisuje pojedinca čije idealne osobine odgovaraju određenim društvenim očekivanjima. Moglo bi se pretpostaviti da će istraživanje u drugačijem društveno-kulturnom kontekstu iznedriti drugačije faktore, što bi naravno uticalo i na izmenu mernog instrumenta. U tom smislu, čitav niz kros-kulturnih istraživanja inspirisan je potrebom da se utvrdi validnost konstrukta u različitim kulturama sveta, a na osnovu kojih Mekre (2017) zaključuje da model velikih pet nudi solidan okvir za proučavanje ličnosti, ali i društvenih i kulturnih grupa. Tako je pomenuti instrument uspešno primenjen za analizu opštih tendencija u okviru različitih kultura, pokazujući da će se kulture razlikovati po dominaciji određenih crta. Iz ugla primenjene lingvistike, вреди pomenuti da se rezultati sa testova ličnosti sprovedenih na nacionalnom nivou uglavnom ne podudaraju sa testovima nacionalnog karaktera. Naime, dok se u prvom slučaju zaključci donose na osnovu sume rezultata pojedinačnih testova ličnosti u nacionalnim okvirima, cilj testova nacionalnog karaktera utvrđuje stavove učesnika o određenim kulturnim i nacionalnim grupama (koji su u osnovi stereotipa). Činjenica da postoje značajne razlike između rezultata ove dve vrste testova ukazuje da su kulturni stereotipi sasvim verovatno neutemeljeni (Mekre 2017: 61).

Neke kros-kulturne studije su ipak pokazale nekompatibilnost NEO PI-R upitnika u verzijama na različitim jezicima i u kulturno različitim zajednicama (v. Kuper 2021: 112–113). Naime, ukoliko govorimo o osnovnim crtama ličnosti, one bi morale biti univerzalne i jezički prepoznatljive u celom svetu. Međutim, iako su ranija istraživanja pokazivala da se pet faktora pojavljuje u različitim kulturama, novija istraživanja to potvrđuju za samo tri faktora: ekstraverziju, saradljivost i savesnost (De Rad i saradnici 2010, prema Kuper 2021: 112). HEXACO model, nastao na osnovu intenzivnih kros-kulturnih istraživanja leksičkih osnova ličnosti, pokušava da prevaziđe ovaj izazov

(Ešton i saradnici 2004). Suštinska novina ovog modela odnosi se na uvođenje šeste dimenzije koju autori imenuju kao poštenje-skromnost, s tim što takođe postoje razlike u specifičnim crtama ostalih pet dimenzija iako je zadržana nomenklatura petofaktorskog modela. Ovaj instrument je takođe naišao na relativno dobar prijem u polju primenjene lingvistike.

Na kraju vredi pomenuti „Upitnik multikulturne ličnosti” (engl. *The multicultural personality questionnaire*) (Van der Zi i Van Udenhoven 2000; Van der Zi i saradnici 2013), još jedan instrument za procenu dimenzija ličnosti, nastao iz potrebe da se unapredi efikasnost delovanja u multikulturnom poslovnom okruženju. Pomenuti upitnik je u prvi mah obuhvatao sedam dimenzija (kulturnu empatiju, otvorenost, emocionalnu stabilnost, orijentaciju ka delovanju, radoznalost/avanturizam, fleksibilnost i ekstraverziju), da bi se u svojoj kasnijoj verziji ograničio na pet dimenzija: kulturnu empatiju, otvorenost, društvenu inicijativu, emocionalnu stabilnost i fleksibilnost, koje zajedno predviđaju međunarodnu orijentaciju i sklonost ka internacionalnoj karijeri. Ovaj instrument uspešno se primenjuje u oblasti primenjene lingvistike, posebno u istraživanjima višejezičnosti, interkulturne komunikacije, mobilnosti i migracija (v. npr. Devael i Makintajer 2019; Devael i Van Udenhoven 2009; Jiang i Vu 2024).

5.1.3 Složeni sistem ličnosti

Dopadljivost modela velikih pet proizilazi iz njegove relevantnosti u različitim domenima ljudske delatnosti. Osoba koju karakterišemo kao otvorenu verovatno će biti takva u različitim okolnostima i prema različitim osobama, idejama i iskustvima; njen antipod će sasvim izvesno biti mnogo više rezervisan u čitavom spektru situacija, od kušanja egzotičnog jela do razgovora sa prolaznicima. Međutim, iako uspešno opisuje ličnost, što je potvrđeno nizom istraživanja, model velikih pet ne može da objasni njene korene, uslovljenost, niti promene koje svaki pojedinac nesumnjivo proživljava, kako na dnevnom nivou, tako i tokom čitavog života. U tom smislu, važno je podvući da model velikih pet ne predstavlja *teoriju* ličnosti, na šta upozoravaju i njegovi autori (Kosta i Mekre 2008: 159), te ističu da je potrebno razlikovati ga od tzv. hijerarhijskog petofaktorskog modela.

5.1.3.1 Hijerarhijski petofaktorski model ličnosti

Prema hijerarhijskom petofaktorskom modelu ličnosti, velikih pet crta predstavljaju nadređene – osnovne dimenzije ličnosti, dok se crte nalaze na užem, specifičnom nivou (Mekre 2010). Nadređeni nivo osnovnih dimenzija morao bi biti sveobuhvatan, kadar da u opštim linijama iscrta psihološki profil svake oso-

be, bez obzira na njen razvojni put, obrazovanje, društveno-kulturno iskustvo. Specifične crte se pak odnose na osobine koje proishode iz osnovnih dimenzija, a sa njima mogu biti u pozitivnoj ili negativnoj korelaciji. Druželjubivost i promišljenost su, primera radi, faceti ekstraverzije s tim što je druželjubivost u pozitivnoj korelaciji s ekstraverzijom, dok je promišljenost s njom u negativnoj vezi. U interakciji s okruženjem, dolazi do dva psihološka procesa: a) do akomodacije tokom koje crte stvaraju karakteristične adaptacije i b) do asimilacije gde svaka karakteristična adaptacija u neposrednoj interakciji s okruženjem proizvodi određeno ponašanje (v. Mekre 2010: 60–61). Kao ilustraciju ove dinamike, autor navodi kako a) ekstrovertna osoba uči da koristi internet kako bi proširila društvene kontakte i potom b) ova saznanja koristi da komunicira putem interneta na društvenim mrežama (četuje, bloguje, tvituje). Na ovaj način, hijerarhijski petofaktorski model objašnjava dinamični odnos karakteristika ličnosti i okruženja. To ipak nije njegov primarni cilj koji se, suštinski, tiče identifikacije i opisa pet faktora ličnosti i njihovih specifičnih crta.

5.1.3.2 Sociogenomski model ličnosti

Sociogenomski model crta ličnosti (engl. *Sociogenomic model of personality traits*) predstavlja još jedan hijerarhijski model u kojem, kao u slučaju prethodnog petofaktorskog modela, velikih pet predstavljaju opštu nadređenu kategoriju sa facetima na nižem nivou. Nadređena opšta crta je relativno trajna manifestacija koja je uslovljena neuropsihološkim strukturama (Džekson i saradnici 2012), dok se niži nivo odnosi na situaciono uslovljene manifestacije. Na nižem nivou crte postaju „vidljive”, kako okolini tako i samom pojedincu, manifestacijom koja objedinjuje ponašajni, kognitivni i emocionalni aspekt. Ovo ne implicira da okruženje direktno utiče na crte ličnosti, ali objašnjava način na koji ono utiče na ličnost na nivou stanja. „Crte ličnosti se izvode iz ponovljenih manifestacija na nivou stanja, koje se uvek ispoljavaju u određenom kontekstu” (Džekson i Roberts 2017: 135).

Po rečima Džeksona i Robertsa (2017: 134), sociogenomski model nastoji da pomiri dve orijentacije u okvirima psihologije ličnosti. S jedne strane je to istraživački pristup gde se kvantitativnim metodama analizira mnoštvo stanja, u najrazličitijim kontekstima, te se statističkim postupkom zaključuje o apstraktnim karakteristikama ličnosti. Ovaj pristup definiše osobine koje možemo smatrati univerzalnim i stabilnim (mada ne i nepromenljivim), kao što to čini petofaktorski model. Drugačija je motivacija istraživanja koja posmatraju varijacije u različitim situacijama, pa samim tim uspešnije objašnjavaju različita stanja uslovljena kontekstom i protokom vremena. Takav je, primera radi, kognitivno-emocionalni procesni sistem (engl. *Cognitive-affective processing system*) (Mišel i Šoda 2008)

koji teži da objasni varijabilnost ponašanja pojedinca uprkos njegovoj stabilnoj kognitivno-emocionalnoj strukturi. Sociogenomski model objedinjuje ove dve vizure i uzima u obzir oba nivoa analize ličnosti – nadređene dimenzije i facete – koje posmatra kroz kognitivne, emocionalne i ponašajne manifestacije u interakciji s konkretnim kontekstom. Razumevanje ove dinamike je izuzetno značajno za oblast našeg interesovanja budući da se učenje i usvajanje J2 uvek vezuje za konkretan kontekst, te je presudno identifikovati facete i njihovu interakciju s kontekstualnim faktorima.

5.1.3.3 Makadamsov model ličnosti

Još jedan interesantan teorijski model ličnosti razvio je Makadams (1995, 2013) istražujući fenomen generativnosti.³⁶ Prijemчивost ovog modela, koji nailazi na izvesnu popularnost u oblasti primenjene i psiholingvistike, treba pripisati njegovoj težnji da objasni dinamičan i kompleksan odnos ličnosti i kulture. Prema ovom autoru, na ličnost utiču faktori koji se vezuju za tri nivoa delovanja, a koji su, svaki na poseban način, uslovljeni kulturom. To su dispozicije (engl. *dispositional traits*), karakteristične adaptacije (engl. *characteristic adaptations*) i integrativni lični narativ (engl. *integrative life narrative*).

Prvi nivo predstavljaju dispozicije, karakteristične crte ličnosti koje određuju naše sklonosti u najširem opsegu situacija. Svi smo mi po vlastitoj prirodi manje ili više introvertni odnosno ekstrovertni, manje ili više neurotični odnosno emocionalno stabilni... Upravo testovi poput petofaktorskog modela prilično pouzdano identifikuju ove dispozicije i potvrđuju njihovu stabilnost u različitim okolnostima i u različitim životnim fazama, a posebno nakon adolescentnog doba (Makadams 2013: 277). Crte ličnosti, dakle, opisuju kako se ljudi međusobno razlikuju. Međutim, ove osobine, iako važne i informativne, mahom ostaju na nivou generalizacija. Dispozicije u osnovi predstavljaju skelet, osnovnu strukturu ličnosti koja potom dobija punoću zahvaljujući odgovarajućim karakterističnim adaptacijama.

Karakteristične adaptacije mnogo rečitije govore o osobi jer predstavljaju njene želje i vrednosti, nadanja i stremljenja, životne ciljeve i unutrašnje konflikte. Makadams (2013: 281) objašnjava da karakteristične adaptacije opisuju „šta ljudi *žele* i *vrednuju* u životu, kako u određenim situacijama i u određenim trenucima života, u skladu sa svojim društvenim ulogama, ostvaruju ciljeve i izbegavaju nepoželjne ishode”. Primera radi, možda poznajemo neku povučenu i rezervisanu osobu koja se ne upušta lako u komunikaciju s nepo-

³⁶ Pojam generativnosti osmislio je Erikson (1950) da objasni brigu za dobrobit dolazećih generacija. U pitanju je kompleksna sprega karakteristika ličnosti, motivacija, vrednosti i ponašanja koja prevazilazi lične interese zarad dobrobiti šire zajednice. Po ovom autoru, generativnost predstavlja razvojnu fazu svojstvenu odraslim, zdravim pojedincima.

znatima; u većem društvu je tiha i donekle suzdržana, možda čak i stidljiva. Po ovim osobinama bismo je nesumnjivo okarakterisali kao introverta. Nije isključeno da ta ista osoba, recimo u ulozi nastavnika, ispoljava karakteristične nesvojstvene introvertnim pojedincima: samouvereno stupa pred grupu ljudi, objašnjava, vodi diskusiju, podstiče razgovor, šali se na svoj račun...; neko bi pomislio „slika i prilika ekstrasverzije”. Ova privremena transformacija uslovljena je okolnostima u kojima se introvertni nastavnik nalazi, njegovim interesovanjem za učenike i željom da pokrene interakciju, strepnjom da ne izgubi kontrolu tokom časa, svešću da neposrednost u komunikaciji unapređuje kvalitet ljudskog kontakta, pasijom prema temi koja se na času istražuje, vrednovanjem aktivnog obrazovanja... Sasvim je moguće da posle nastavne aktivnosti ovaj introvert traži način da neko vreme tihuje i povрати ravnotežu koju je ustalasio izašavši iz svoje zone udobnosti.

Kako Makadams (2013: 283) ističe, karakteristične adaptacije su osetljive na kulturu mnogo više nego što je to slučaj sa dispozicijama. Kao što smo videli, osnovne crte ličnosti bi morale biti univerzalne što dalje implicira da u svim kulturama postoje pojedinci koji će se nalaziti na različitim pozicijama petofaktorskih kontinuum. Nijednu kulturu ne čine samo ekstrovertni odnosno introvertni pojedinci, samo savesni ili samo nesavesni. Međutim, ispoljavanja određene crte jesu uslovljena kulturnim okruženjem i vladajućim normama ponašanja. Drugim rečima, iako je dimenzija ekstrasverzije univerzalna, njena manifestacija će se razlikovati od kulture do kulture, što važi i za sve ostale crte ličnosti.

Ako su dispozicije skelet, a karakteristične adaptacije tkivo ličnosti, onda je treći sloj njena duša. Ovim nivoom, koji Makadams (2013) naziva integrativnim ličnim narativom ili narativnim identitetom, pojedinci daju smisao svom postojanju. Počev od kasne adolescencije pa tokom zrelog doba, ljudi stvaraju vlastitu priču kojom tumače važne proterke događaje i objašnjavaju svoja stremljenja (Makadams 2013: 283). Upravo ovim ličnim narativom stvaramo koherentno tumačenje vlastitog života.

Čak i ako dobro razumem vlastite crte ličnosti i mnoge karakteristične adaptacije koje mi ispunjavaju svakodnevicu, i dalje ne znam zaista ko sam dok ne razumem u potpunosti vlastiti narativni identitet. (Makadams 2013: 283)

Poput karakterističnih adaptacija, lični narativi su snažno uslovljeni istorijskim, društvenim, kulturnim kontekstom u kojem osoba živi i deluje, pa je upravo ovo prostor u kojem dolazi do integracije ličnosti i kulture. Ako razradimo naš prethodni primer o introvertnom nastavniku, vidimo kako društvena uloga u kojoj se nalazi i ukupno sagledavanje vlastitog poziva utiče na kreiranje profesionalnog identiteta.

Kako ovaj autor objašnjava, svaka kultura neguje niz različitih, neretko protivrečnih priča, među kojima odabiramo i prilagođavamo one koje našem životu daju smisao. One čine intimnu istinu, unutrašnju realnost ličnosti koja nam objašnjava šta smo proživeli i određuje naše sadašnje i buduće delovanje, zbog čega je u tesnoj vezi s motivacijom i samoregulisanim ponašanjem.

Veza između crta ličnosti i ponašanja, dakle, ni u kom slučaju nije direktna već zavisi od niza faktora koji su uslovljeni svakodnevnim situacijama, ulogama, motivacijama i ograničenjima. Tri nivoa analize o kojima govori Makadams suštinski su komplementarni. Dispozicije predstavljaju kognitivno-emocionalnu strukturu koja objašnjava doslednost ponašanja u različitim situacijama. S druge strane, karakteristične adaptacije i narativni identitet objašnjavaju zašto se ljudi ponašaju na specifične načine, ponekad i suprotno svojim uobičajenim crtama ličnosti. I dok karakteristične adaptacije predstavljaju pogled ka unutra, unutrašnju subjektivnost pojedinca, njegova uverenja i vrednosti, narativni identitet je pogled ka spolja, tj. vlastito tumačenje autobiografskih događaja, kulturnih kategorija i društvenih odnosa (Makadams i saradnici 2021: 3).

U domenu teorije usvajanja J2, ova razmatranja diskretno stupaju na scenu krajem prošlog veka, a sa značajno većim elanom tokom poslednjih decenija kada pažnju sve više privlači kontekstualizovana priroda učenja i upotrebe J2. Kao što smo rekli, ličnost čini kompleksna integracija sposobnosti, sklonosti, uverenja, stavova, vrednosti, motiva, itd, koji zajedno čine jedinstvenost pojedinca. U nastavku, dakle, razmatramo različite aspekte ličnosti, počev od dispozicija i crta ličnosti, preko selfa, da bismo se na kraju posvetili fenomenu identiteta, sve to u vezi s učenjem i upotrebom J2.

5.2 Crte ličnosti i usvajanje J2

Proveravajući baze podataka različitih časopisa zaključno sa 2005. godinom, Dernjei i Rajan (2015: 29) identifikuju zapanjujuće mali broj članaka u vezi s usvajanjem J2 koji u naslovu eksplicitno navode termin ličnost – samo dva! Ukoliko pretragu proširimo na različite tipove publikacija, radova je nešto više, ali opet nedovoljno za zdrav razvoj istraživačkog polja. Ne čudi što Grifits (1991) apeluje da se postojeći i razrađen teorijski aparat iz psihologije primeni u kontekstu učenja stranih jezika. Bilo je potrebno više vremena da ova ideja zaživi, ali slika se nesumnjivo menja o čemu svedoči Pehurska-Kuciel (2020) monografijom *The Big Five in SLA*. Polazeći od petofaktorskog modela, ona daje iscrpan i u ovom trenutku najpotpuniji prikaz istraživanja kojima se crte ličnosti dovode u vezu s različitim aspektima procesa učenja i upotrebe J2.

Prva studija koja direktno povezuje petofaktorski model sa učenjem jezika objavljena je 2002. godine (Verhofen i Vermin 2002). Osim što je prvi, pa samim tim značajan, ovaj rad postavlja solidne metodološke kriterijume koji su u istraživanju ličnosti u usvajanju J2 neretko bili upitni (v. Dernjei 2005; Dernjei i Rajan 2015; Grifits 1991; Pehurska-Kuciel 2020). Autori, naime, utvrđuju korelaciju između pet osnovnih faktora ličnosti i komunikativne kompetencije učenika prvog odnosno drugog jezika. Najveća novina zapravo proističe iz činjenice da se crte ličnosti dovode u vezu sa celokupnom komunikativnom kompetencijom koja se utvrđuje nizom različitih testova, kao i procenom nastavnika. Ovo omogućava identifikaciju tri faktora komunikativne kompetencije: organizacione kompetencije (uključuje sposobnost leksičke, sintaksičke, diskurzivne i funkcionalne upotrebe jezika), pragmatičke kompetencije (uključuje sociokulturne rutine i govorne činove) i strateške kompetencije (podrazumeva planiranje i kontrolu komunikativnog ponašanja). Za razliku od složene mreže korelacija između crta ličnosti i kompetencija učenika prvog jezika, u slučaju učenika drugog jezika ova studija iscrtava jasan profil koji ukazuje da otvorenost za iskustvo, a potom savesnost i ekstraverzija pozitivno koreliraju sa sva tri faktora komunikativne kompetencije. Kvalitetnim teorijsko-metodološkim okvirom i jasnim rezultatima, Verhofen i Vermin (2002) pripremaju teren za sistematičnije proučavanje veze između crta ličnosti i jezičkog postignuća. U nastavku ćemo svakoj dimenziji velikih pet posvetiti nešto više pažnje.

5.2.1 Neuroticizam

Učenje jezika je neodvojivo od društvene interakcije, saradnje i komunikacije sa nastavnikom, drugim učenicima, izvornim govornicima i ostalim manje ili više kompetentnim korisnicima ciljnog jezika. Učenje jezika *jeste* interakcija budući da se jezička znanja primarno razvijaju učešćem u komunikativnim aktivnostima. Rešavanje komunikativnih zadataka po prirodi stvari podrazumeva razmenu i saradnju koja, kada je uspešna, zahteva spremnost za komunikaciju i pozitivan stav prema komunikativnom činu. Stoga ne čudi da neuroticizam, odnosno emocionalna stabilnost može uticati na uspeh u ovim aktivnostima koje su ključne za razvoj komunikativne kompetencije.

Neuroticizam je u tesnoj vezi s negativnim emocionalnim doživljajem, zbog čega ova crta ličnosti ide uz sklonost ka osećanjima teskobe, nesigurnosti, impulsivnosti i ranjivosti. Najsnažniji efekat neuroticizma uočava se upravo u njegovoj vezi s anksioznošću koja negativno utiče na osobu u različitim sferama delovanja, pa i u učenju jezika gde se ovaj faktor ispoljava kao specifična vrsta situacione anksioznosti poznate pod terminom jezička anksioznost (4.2.1). S

jedne strane, opšta nesigurnost i mentalna buka svojstvena ovom mentalnom stanju ometaju pažnju i negativno utiču na jezičku upotrebu i pamćenje (Kums i saradnici 2009), dok inhibiranost deluje na spremnost za komunikaciju zbog čega su pojedinci s naglašenom crtom neuroticizma skloni da izbegavaju okolnosti učenja u kojima se očekuje njihovo aktivno uključivanje.

Dostupna istraživanja u oblasti teorije usvajanja J2, primenjene i psiholingvističke potvrđuju ove polazne pretpostavke i nedvosmisleno ukazuju da između neuroticizma i jezičke anksioznosti postoji pozitivna korelacija (Abu-rabia i saradnici 2014; Devael 2013a; Ožanska-Ponikvia 2018; Šafranj i Zivlak 2019), što ima negativan uticaj na jezičku upotrebu, posebno u aktivnostima usmene komunikacije (Babakuja 2019; Vural 2019). Neuroticizam, naime, pokreće nesigurnost i strepnju u vezi s uspehom jezičke komunikacije, pa se pažnja sa neposrednog zadatka pomera na brigu zbog potencijalnih negativnih ishoda što, logično, za rezultat ima slabije postignuće. Osim toga, strepnja i nesigurnost u pogledu uspeha urušavaju komunikativno samopouzdanje, što dovodi do povlačenja iz usmene komunikacije (Kani i Goroiši 2013). Slično tome, He (2019) potvrđuje negativni efekat neuroticizma na pisanje, a ovo objašnjava narušavanjem emocionalne stabilnosti i nemogućnošću učenika da ostane usredsređen na pisani zadatak. Na osnovu savremenih, doduše malobrojnih istraživanja, veza između neuroticizma i jezičke anksioznosti potvrđena je nezavisno od jezika koji se uči i broja jezika koje pojedinac koristi.

S druge strane, emocionalna stabilnost – kao antipod neuroticizmu – utiče na pozitivan doživljaj okolnosti i procesa koji su u vezi s usvajanjem J2 i pokreće osećanja koja su poznata kao uživanje u (stranom) jeziku (4.2.2). U pitanju je lični doživljaj aktivnosti u vezi s učenjem i upotrebom stranog jezika koji kod učenika stvara osećaj zadovoljstva, često u vezi s osećajem postignuća (Pehurska-Kuciel 2017), što posledično podsticajno deluje na uključivanje u komunikaciju i učenje jezika.

Emocionalna stabilnost je u vezi i sa većom tolerancijom na ambigvitete koju Fernham i Ribčester (1995: 179) definišu kao način na koji pojedinac opaža i obrađuje višeznačnost u različitim zadacima, situacijama i kontekstima. Niža tolerancija na ambigvitete obično je u vezi s izbegavanjem ovakvih okolnosti, doživljajem stresa i preuranjenim reakcijama; suprotno tome, osobe tolerantnije na ambigvitete pozdravljaju višeznačnost jer ona za njih predstavlja izazov i prostor za razvoj. Višeznačnost je, naravno, nezaobilazni sastojak u učenju J2. Čak i sa visokim stepenom komunikativne kompetencije na J2 nismo uvek sigurni da je naš jezički izraz sasvim tačan i prikladan zbog čega upuštanje u komunikaciju zahteva viši stepen tolerancije na ambigvitete koju nam nameće novina komunikativne situacije, kao i izvesnu spremnost za preuzimanje

rizika (Pehurska-Kuciel 2018). Stoga veći stepen emocionalne stabilnosti nagoveštava manju anksioznost pri učenju stranog jezika „što se može objasniti smirenošću i sabranošću emocionalno stabilnih osoba” zbog čega su manje podložne stresu i spremnije za komunikaciju na J2 (Šafranji i Zivlak 2019: 306; takođe Šafranji i Katić 2019).

Devael i Vei (2014a) istražuju uticaj faktora ličnosti na sklonost ka mešanju kodova kod višejezičnih pojedinaca i utvrđuju da emocionalna stabilnost ovde ima važnu ulogu, posebno u kombinaciji s većom kognitivnom empatijom i tolerancijom na ambigvitete. Moguće da osobe koje manje brinu imaju i fleksibilniji odnos prema komunikativnom činu, pa su spremnije da se prilagode neposrednim okolnostima i da možda lakše prepoznaju potrebe sagovornika. Autori zaključuju da emocionalno stabilne osobe kojima prija novina i koje bolje razumeju mentalni kontekst sagovornika posebno uživaju u ovoj lingvističkoj praksi (Devael i Vei 2014a: 249).

Još jedna interesantna struja istraživanja tokom poslednjih desetak godina podseća na vezu između neuroticizma i strategija u učenju jezika. Primenom različitih upitnika samoprocene, prikupljaju se podaci koji potvrđuju da ova crta ličnosti ima negativan uticaj na upotrebu različitih strategija za učenje J2, a posebno mnemoničkih i metakognitivnih (Alibakši i saradnici 2017; Lijanaž i Bartlet 2013). Naime, usled već pomenutih osećanja strepnje i nesigurnosti, učenici ne uspevaju da primene odgovarajuće strategije u pravom trenutku i na najbolji način. Međutim, ove tendencije nisu konačne budući da se menjaju tokom vremena i zavisno od okolnosti, te je na njih moguće uticati. U tome posebno značajnu ulogu ima samoregulacija kojom se može smanjiti negativan uticaj neuroticizma (Džekson i Park 2020). Studijski i drugi oblici produženog boravka u okruženju u kojem se koristi ciljni jezik takođe mogu imati pozitivan uticaj na ovu crtu ličnosti. Trejsi-Ventura i saradnici (2016) su pokazali da su studenti s engleskog univerziteta nakon godinu dana boravka u Francuskoj na testu ličnosti pokazali veću emocionalnu stabilnost, samopouzdanje i nezavisnost, o čemu svedoče i podaci iz intervjua. Štaviše, upravo je neuroticizam jedina crta ličnosti kod koje se pokazala statistički značajna razlika u periodu pre i nakon povratka sa studijskog boravka, što autori objašnjavaju značajnim društvenim ulaganjem koje je ovo iskustvo podrazumevalo.

Nema sumnje, dakle, da postoji negativna korelacija između neuroticizma i uspeha u učenju jezika. Ipak, ne radi se o direktnoj uzročno-posledičnoj vezi, već je ona posredovana drugim emocionalnim faktorima među kojima se posebno ističe J2 anksioznost. Osobe s naglašenijom crtom neuroticizma sklonije su anksioznosti, zbog čega se češće dešava da ih ponesu osećanja brige i neizvesnosti. Umesto da se fokusiraju na zadatak pred sobom, razmatraju

moguće negativne ishode svog delovanja što negativno utiče na pažnju i pamćenje. Istovremeno, strepnja zbog potencijalnog neuspeha komunikacije, koji čini sastavni deo učenja J2, navodi ih da se povuku iz aktivnosti koje bi vodile njihovom jezičkom razvoju. Sasvim je suprotno sa emocionalnom stabilnošću budući da dostupna istraživanja potvrđuju njenu vezu sa spremnošću za komunikaciju i drugim emocionalnim faktorima koji su u vezi sa pozitivnim doživljajem komunikacije na J2, a posredno i s uspehom u učenju jezika.

5.2.2 Ekstraverzija

Ekstraverzija/ introverzija je prisutna u svim modelima ličnosti, bez obzira na to da li su u pitanju teorije tipova ili teorije crta, a ujedno je dimenzija koja je u našem polju privukla najviše pažnje. Stereotip ekstroverta kao otvorene i pričljive osobe, nasuprot ćutljivom i promišljenom introvertu nije teško dovesti u vezu s učenjem jezika. Očekivano je da će ekstroverti ostvarivati bolji uspeh u spontanoj komunikaciji, dok će jezička upotreba introvertnih osoba verovatno biti tačnija. Dosadašnja saznanja mahom potvrđuju ove stereotipne predstave.

Istraživanja ukazuju na pozitivnu korelaciju ekstraverzije i emocionalne inteligencije, koja je u vezi sa sposobnošću pojedinca za emotivnu samoregulaciju, usled čega ekstrovertne osobe s većom lakoćom upravljaju svojim emocijama u izazovnim situacijama kao što je učenje stranog jezika (Pehurska-Kuciel 2020: 118). Osim toga, ekstroverti su skloniji da svoje okruženje vide kroz ružičaste naočare: njihovi stavovi i očekivanja u odnosu na društvene reakcije su pozitivniji nego što je to slučaj kod introvertnih osoba, a okruženje doživljavaju kao manji izvor pretnje, što pozitivno utiče na sklonost ka preuzimanju rizika (Vilt i Revel 2017: 71). U kontekstu usvajanja J2, ovo se pre svega odnosi na veću spremnost ekstroverta za uključivanje u komunikaciju (v. Makintajer i saradnici 2007), bilo da se radi o formalnom ili neformalnom kontekstu jezičke upotrebe. U skladu sa svojom društvenom orijentacijom, ekstroverti uživaju u različitim komunikativnim aktivnostima poput diskusija i debata koje ih pozitivno stimulišu jer se osećaju uključeno i prihvaćeno od strane okoline; dodatna je prednost što upravo ovakva vrsta aktivnosti direktno utiče i na razvoj komunikativne kompetencije u usmenoj interakciji. Slično tome, potvrđena je pozitivna korelacija između ekstraverzije i aktivnosti usmene produkcije. Na ovu temu, Liang i Kelsen (2018) istražuju kakva je veza između ekstraverzije i usmenog izlaganja kod kineskih učenika engleskog jezika. Pokazalo se da su ekstrovertni učenici imali bolje ocene po svim kriterijuma kojima se utvrđivao kvalitet usme-

ne prezentacije a koji su, u ovom slučaju, podrazumevali izgovor, jasnoću i fluentnost, govor tela i kontakt sa slušaocima, entuzijazam i prisutnost.

Veća fluentnost ekstrovertnih učenika J2 može se donekle objasniti i kompetentnijom upotrebom kompenzacionih strategija kojima ekstrovertni pojedinci nadomešćuju nedovoljno znanje i time izbegavaju prekid u komunikaciji (Verhofen i Vermin 2002). Njihov je primarni fokus na komunikaciji, pa će i u učenju jezika više primenjivati strategije za uvežbavanje funkcionalnih znanja, kao što su, na primer, otpočinjanje razgovora na ciljnom jeziku i postavljanje pitanje (Vakamoto 2000). Osim toga, ekstroverti su skloniji primeni različitih društvenih strategija poput traženja pomoći i učenja u timu (Gijasi i saradnici 2013; Vakamoto 2000), kao i nekih afektivnih strategija kojima uspešno kontrolišu stres, te se odvažnije upuštaju u komunikaciju čak i kad postoji rizik da će pogrešiti (Noprijanto 2017; Vakamoto 2000). Do sličnih zaključaka dolazi Radić-Bojanić (2021) u istraživanju sa srednjoškolskim učenicima engleskog kao stranog jezika: ekstrovertni učenici su prednost davali kompenzacionim strategijama dok su u njihovom slučaju afektivne bile najmanje zastupljene; introvertni učenici su pak najčešće koristili različite metakognitivne strategije.

Nema sumnje da faceti ekstraverzije pozitivno utiču na proces učenja jezika i kvalitet usmene produkcije. Zahvaljujući samopouzdanju i društvenoj orijentaciji, ekstroverti lakše uspostavljaju pozitivan kontakt sa sagovornicima (Oja i saradnici 2004), dok im asertivnost pomaže da preuzmu inicijativu u komunikativnim situacijama (Oki 2011). U tom smislu, Devael i Al-Saraj (2015) ističu da upravo društvena inicijativa svojstvena ekstrovertima, uz emocionalnu stabilnost, pomaže ovim pojedincima da umanje negativan efekat jezičke anksioznosti (v. takođe Bouts i saradnici 2024; Devael 2013b; Vural 2019). Istovremeno, rezultati istraživanja dosledno ukazuju na pozitivnu vezu ekstraverzije i spremnosti za komunikaciju na J2 (Makintajer i saradnici 2007; Oz 2014; Pehurska-Kuciel 2021), o čemu svedoči i studija sprovedena na tehničkom fakultetu u Srbiji sa studentima koji uče engleski kao strani jezik (Šafranjić i Katić 2019).

Proučavajući vezu između ekstraverzije i usmene produkcije na stranom jeziku, Devael i Fernam (2000) ukazuju da će ova crta ličnosti biti posebno značajna u određenim komunikativnim situacijama. U svom istraživanju prave razliku između interpersonalne stresne situacije, u ovom slučaju usmenog ispita u trajanju od desetak minuta, i neutralne interpersonalne situacije u kojoj isti istraživač razgovara sa učesnicima u opuštenoj atmosferi, bez vremenskog ograničenja, na iste teme koje su pokrivene u ispitnoj situaciji. Analizom petnaestočasovnog materijala, koji je kodiran na nivou leksičke i gramatičke upotrebe, autori zaključuju da je fluentnost značajno slabija kod introvertnih

učenika u ispitnoj situaciji. Ovaj rezultat objašnjavaju stepenom stresa koji formalna situacija nameće za introverte. U takvim okolnostima, naime, introvertni osobe usmeravaju više pažnje na kontrolu jezičkog iskaza čime dodatno opterećuju radnu memoriju i, samim tim, ne uspeavaju da održe automatizovanu jezičku upotrebu. Posledično, sporije govore, više oklevaju i ne uspeavaju da proizvedu duže iskaze (Devael i Fernam 2000: 362–363). Ekstroverti su, opet, fleksibilniji i koriste „ekonomični implicitni govorni stil” (Devael i Fernam 2000: 363); drugim rečima, manje se opterećuju formalnim jezičkim aspektima, te u obe komunikativne situacije pokazuju isti stepen fluentnosti.

Vilt i Revel (2017: 71) takođe razmatraju vezu ove crte ličnosti i radne memorije, te ističu prednost ekstrovertnih osoba u aktivnostima koje zahtevaju njenu veću aktivaciju (i to centralnog izvršioca), budući da pokazuju bolje rezultate u zadacima koji testiraju sposobnost usmeravanja pažnje, prebacivanja sa zadatka na zadatak i održavanja pažnje uprkos ometajućim faktorima. Introverti, s druge strane, pokazuju bolje postignuće u zadacima koji zahtevaju duži fokus, rešavanje kompleksnih problema i dugoročno pamćenje.

U sklopu opšte crte ekstraverzije je i impulsivnost i brži gubitak pažnje, kao i preterano oslanjanje na implicitna i/ili intuitivna znanja (Pehurska-Kuciel 2020: 119). Bjedronj (2011) ukazuje na negativnu korelaciju ekstraverzije i sposobnosti za učenje drugog jezika koja bi se morala dalje istražiti kako bi se objasnio efekat ove crte ličnosti na finalno postignuće. Ekstraverzija bi mogla biti u vezi sa manje sistematičnim pristupom učenju stranog jezika, što negativno utiče na razvoj lingvističkog sistema. Upravo se ovim argumentima objašnjavaju slabiji rezultati ekstrovertnih studenata na gramatičkom testu tipa *cloze*, u okviru istraživanja na više hrvatskih fakulteta (Čizmić i Rogulj 2018).

Suprotno je u slučaju introvertnih pojedinca, jer njihova sklonost ka promišljanju i sistematizaciji pomaže u izgradnji međujezika na način koji ne trpi praznine i nelogičnosti – samim tim, njihov jezički izraz karakteriše veći stepen preciznosti. Introverti, tako, postižu bolje rezultate na testovima jezičke tačnosti (Čizmić i Rogulj 2018; Ožanska-Ponikvia 2018: 58–60). U prilog tome je analiza koju je sproveda Erman (2008) a čiji je cilj bio utvrditi postoji li veza između tipa ličnosti i visokog postignuća na stranom jeziku. Polazeći od podataka za 3.145 odraslih učenika 13 različitih jezika, u prvom koraku su identifikovani visoko kompetentni učenici koji čine samo 2% uzorka da bi se statističkom analizom ustanovilo da je INTJ tip najzastupljeniji u ovoj grupi učenika. Kako autorka zaključuje, moguće je da introverzija u kombinaciji sa intuitivnim, mislećim, prosuđujućim tipom predstavlja poželjan profil osobe koja učenju jezika pristupa analitično, prepoznaje unutrašnju logiku jezika, obraća pažnju na detalje, neguje leksičku i opštu jezičku preciznost. Nedovo-

ljan broj istraživanja sa visoko kompetentnim korisnicima J2, nažalost, i dalje sprečava donošenje jasnih zaključaka o vezi ove crte ličnosti sa naprednim nivouima postignuća.

5.2.3 Otvorenost za iskustvo

Dok je ekstraverzija kao crta ličnosti usmerena na interpersonalni plan, otvorenost za iskustvo podrazumeva unutrašnji život osobe i, u tom smislu, njene efekte primarno prepoznajemo u intrapersonalnom iskustvu. Tri su suštinske karakteristike ove dispozicije: širina, dubina i plastičnost (Mekre i Kosta 1997: 826). Širina se odnosi na opseg interesovanja koja su u slučaju naglašene crte otvorenosti raznorodna i bogata, dubina se tiče sposobnosti za kompleksno i originalno asocijativno razmišljanje, dok plastičnost mentalnih granica podrazumeva fleksibilnost u razmišljanju.

Zbog kompleksnosti mentalnih iskustava koje otvorenost za iskustvo podrazumeva, u pitanju je crta oko koje se vodi najžešća debata i sugerišu različiti nazivi. Dovodi se u vezu s intelektualnom aktivnošću koja podrazumeva sofisticirano i imaginativno razmišljanje, zbog čega se predlaže termin intelekt; rečju apsorpcija se implicira sposobnost fokusirane pažnje koja svoj vrhunac pronalazi u mističnim iskustvima, hipnozi ili umetničkom nadahnuću; termin optimalna ličnost pak inspirisan je sposobnošću duboke i intenzivne pažnje i svesnosti (Mekre i Kosta 1997: 826–828). Uprkos svemu, Satin (2017: 84) ističe da se sva ova razmatranja suštinski prepliću u jedinstvenoj crti otvorenosti i da je, u tom smislu, važno imati na umu njene facete kojih je, prema NEO PI-R inventaru, šest: fantazija (maštovitost), estetika (osećaj za umetnost i lepotu), osećanja (dubina emotivnog doživljaja), akcija (spremnost da se dožive nova iskustva), ideje (intelektualna radoznalost) i vrednosti (tolerantnost u stavovima, slobodoumnost) (v. Kosta i Mekre 1992).

Veza otvorenosti za iskustvo s inteligencijom je izuzetno snažna (Ćamoro-Premuzik i Fernham 2005: 57) zbog čega se u nekim radovima ovaj faktor karakteriše kao sposobnost, a ne sklonost (Brend 1994; Ferguson i Paterson 1998). Međutim, za razliku od inteligencije koja je dobar prediktor akademskog uspeha, otvorenost za iskustvo nije u vezi sa školskim ili univerzitetskim postignućem, već sa sklonošću pojedinca da se upušta u intelektualne aktivnosti (Gof i Akerman 1992). Dakle, uprkos potvrđenoj pozitivnoj korelaciji između inteligencije i otvorenosti, posebno u domenu kristalizovane i fluidne inteligencije,³⁷ memorije i brzine reakcije (Siblet i Salthaus 2011), većina autora su stava da su u pitanju

37 Fluidna inteligencija se odnosi na sposobnost da se razumeju i rešavaju novi problemi, dok je kristalizovana inteligencija sposobnost da se koristi postojeće znanje i iskustvo (Katel 1971).

različite karakteristike u međusobnoj interakciji. Čamoro-Premuzik i Fernham (2005: 60–61) razmatraju moguće uzroke ovako snažne veze i spekuliraju da se radoznale, maštovite, liberalne osobe uključuju u aktivnosti koje će im osnažiti i produbiti inteligenciju. S druge strane, postoji mogućnost da su intelektualna radoznalost, umetnička osećajnost i druge osobine svojstvene otvorenosti posledica visoke inteligencije, što bi zapravo značilo da je visoka inteligencija uslov za razvoj otvorene ličnosti. Treće objašnjenje objedinjuje prethodna dva i, po principu uzajamne uzročno-posledične veze, sugerira da visoka inteligencija podstiče radoznalost što opet utiče pozitivno na intelektualni razvoj. Odgovor na ova i dalje otvorena pitanja mogao bi da pojasni vezu između kognicije i ličnosti (Džekson 2016: 139), koji bi u slučaju usvajanja jezika rasvetlio kompleksnu spregu inteligencije, jezičke sposobnosti i osobina ličnosti.

U tom smislu, prirodno se nameće pitanje o odnosu između jezičke sposobnosti i crta ličnosti. Malobrojna ali značajna istraživanja eksplorativnog tipa nude umerene dokaze koji bi išli u prilog tezi da zaista postoji neka vrsta interakcije između ova dva individualna faktora. Bjedronj (2011), na primer, poredi vezu sposobnosti za učenje J2, crta ličnosti i darovitosti i zaključuje da je ona najsnažnija u slučaju otvorenosti za iskustvo. Ispostavilo se, naime, da je otvorenost za iskustvo nešto naglašenija kod darovitih učenika i da objašnjava čak 12,6% ukupne varijanse na poljskoj verziji testa J2 sposobnosti na nivou svih učenika koji su učestvovali u istraživanju (darovitih i nedarovitih). Do protivrečnih rezultata dolaze Kao i Meng (2020) kod kojih, suprotno očekivanom, otvorenost za iskustvo nije imala nikakvu prediktivnu vrednost za finalno postignuće. Ali u ovakvim protivrečnim rezultatima često se nalazi klica novih saznanja. Naime, Kao i Meng sprovode istraživanje sa studentima engleskog jezika velikog kineskog univerziteta gde je nastava i dalje pretežno tradicionalnog tipa (2020: 7), što nije podsticajno za pojedince sa naglašenijom crtom otvorenosti za iskustvo. Vrlo je verovatno da su širi društveni, obrazovni i kulturni kontekst uticali na rezultate istraživanja, što bi se moralo uzeti u obzir prilikom sagledavanja ovako složenih odnosa.

Rezultati istraživanja koje je sprovedla Bjedronj (2011) značajni su i zbog toga što ukazuju na specifičnost darovitih pojedinaca. Za razliku od prosečnih učenika J2, kod darovitih pojedinaca se nije pokazala značajna korelacija između sposobnosti za učenje J2 i crta ličnosti. Ovo navodi autorku na zaključak da kod prosečnih pojedinaca faktori koji nisu u vezi sa kognicijom – poput ličnosti, motivacije i drugih – snažnije utiču na proces usvajanja i učenja jezika nego što je to sa darovitima, tj. sa pojedincima naglašene jezičke sposobnosti.

Tragom veze između J2 sposobnosti i crta ličnosti, Džekson (2016, 2018) istražuje u kakvom su odnosu otvorenost za iskustvo i učenje jezika. Kako bi

kontrolisao faktor prethodnih jezičkih znanja prilikom usvajanja nove leksike, autor je koristio izmišljeni jezik, te je osmislio test u kojem su učesnicima, studentima američkog univerziteta, predstavljene lekseme izmišljenog jezika koje su se na osnovu flektivnih nastavaka razlikovale po kategorijama animatnosti ($\pm$ živo) i broja (jednina, dual, množina). Nakon uvodnog – instruktivnog dela testa, tokom kojeg su učesnici imali prilike da vide leksičke primere u svim mogućim kombinacijama, sprovedena su dva subtesta: uvežbani (lekseme sa kojima su se prethodno susreli) i neuvežbani (nove lekseme). Upravo su učesnici sa naglašenijom crtom otvorenosti uspešnije rešavali deo testa u kojima su se prikazivale nove lekseme što ukazuje na njen značaj u kontekstu incidentalnog učenja (3.1.3). Džekson (2018) zaključuje da otvorenost pomaže u obradi i pohranjivanju novog znanja, te da bi bilo važno ispitati njenu vezu sa pažnjom, radnom memorijom i samoregulacijom. Interesantno je da su otvoreniji studenti konstatovali kako su se u procesu odlučivanja oslanjali na različite kognitivne strategije koje su im pomagale da prepoznaju jezičke obrasce, da zadrže leksemu u fonološkoj petlji i da kreiraju nove reči.

Za razliku od kognitivnih faktora, gde se, kao što smo videli, tek naslućuje priroda njihovog odnosa sa crtama ličnosti, sa priličnom izvesnošću se može govoriti o vezi ličnosti i emocionalnih faktora u usvajanju J2. U tome se jasno izdvaja spremnost za komunikaciju kao sklonost pojedinca da pokrene razgovor, prepisku i, uopšte, podstakne jezičku razmenu (4.2.3). U istraživanju sa 534 poljskih gimnazijalaca, učenika engleskog jezika srednjeg nivoa, pokazalo se da otvorenost za iskustvo uspešno predviđa stepen spremnosti za komunikaciju na J2 (Pehurska-Kuciel 2018b). Inteliktualna radoznalost utiče na sklonost pojedinca da inicira komunikaciju i time direktno oblikuje kognitivne, emocionalne i ponašajne aspekte ovog složenog faktora. Indirektni pozitivan efekat otvorenosti na J2 SZK, s druge strane, objašnjava se njenom snažnom vezom sa samoprocenom kompetencije, samopouzdanjem i jezičkom anksioznošću. Naime, potvrđene pozitivne korelacije između otvorenosti i procene vlastitog znanja (Pehurska-Kuciel 2018b), otvorenosti i samopouzdanja (Kani i Goroiši 2013), kao i negativna korelacija između ove crte ličnosti i jezičke anksioznosti (Babakuja 2019; Pehurska-Kuciel 2018b; Vural 2019) posredno utiču na veću spremnost za komunikaciju, a time konačno i na bolje postignuće na stranom jeziku.

Otvorenost kao crta ličnosti mogla bi biti posebno značajna u kontekstu imerzije budući da podrazumeva veću sklonost ka novim obrazovnim i kulturnim iskustvima (Ožanska-Ponikvia i Devael 2012: 125–126). Radoznale osobe, zainteresovane za druge ljude i kulture, traže prilike da koriste ciljni jezik i da produbljuju svoja znanja o kulturama jezika koji uče, postepeno grade društvenu mrežu i na taj način ubrzavaju proces integracije. Upravo su otvorenost

za iskustvo i samopouzdanje bili najsnažniji prediktori učestalosti upotrebe engleskog kao drugog jezika kod imigranata poljskog porekla u Velikoj Britaniji, što znači da brzina usvajanja jezika u kontekstu imerzije ne zavisi samo od okolnosti, već i od strukture ličnosti (Ožanska-Ponikvia i Devael 2012).

Osim evidentne prednosti koju otvorenost implicira u susretu sa novim i drugačijim, a koja bi mogla imati ključnu ulogu u razvoju interkulture kompetencije, ovu crtu ličnosti prati i veća interpersonalna osetljivost. Otvorenost podrazumeva sofisticiranija emocionalna stanja kako u pogledu istančaniye percepcije tuđih i vlastitih osećanja, tako i u pogledu njihovog izražavanja (Satin 2017: 86). Moguće je stoga da otvorenost pomaže u boljem razumevanju mentalnog konteksta sagovornika. Interesantna studija pokazuje da su pojedinci sa naglašenijom crtom otvorenosti više prilagođavali svoj izgovor sagovorniku nego što je to bio slučaj sa manje otvorenim pojedincima (Levandovski i Jilka 2019). Ovakva fonetska konvergencija, kao oblik jezičke akomodacije, objašnjava se boljom percepcijom fonetskih i stilskih razlika među sagovornicima i spremnošću za prilagođavanje radi uspešnije komunikacije. Budući da se ovi rezultati odnose samo na izgovor, bilo bi interesantno posmatrati kakve su veze otvorenosti sa ostalim aspektima jezičke upotrebe. Osim toga, zbog složenosti ove crte ličnosti, a veoma ograničenog broja studija koje je dovode u vezu s učenjem i upotrebom J2, neophodna su dalja istraživanja njene sasvim izvesno značajne uloge u procesu razvoja interkulture komunikativne kompetencije.

5.2.4 Saradljivost

U osnovi saradljivosti je potreba pojedinca da ostvari pozitivan odnos sa drugima (Graciano i Toben 2017). Visoke vrednosti saradljivosti u vezi su sa osobinama saosećajnosti, topline, ljubaznosti, nesebičnosti, dok se niske vrednosti odnose na skepticizam, kritizerstvo, neuvažavanje tuđih granica, snishodljivost i sklonost za otvoreno ispoljavanje netrpeljivosti. U pitanju je, dakle, crta ličnosti čija se emocionalna i motivaciona komponenta ispoljava kao briga za drugoga, a kognitivna kao poverenje i velikodušnost (Mekre i Kosta 2003, prema Garaciano i Toben 2017: 105).

Interesantna je već činjenica da je saradljivost najmanje istraživana crta ličnosti u kontekstu usvajanja i upotrebe J2. Devael (2012: 54) napominje da gotovo nijedna studija ne proučava saradljivost kao nezavisnu varijablu zbog čega je on izostavlja iz svog pregleda karakteristika ličnosti u usvajanju J2. U poslednjih desetak godina okolnosti se nisu značajno promenile, jer se saradljivost kao tema i dalje uglavnom pominje kao prateći faktor, u radovima koji istražuju ulogu svih

pet crta ličnosti u usvajanju J2. Tokom svoje pretrage literature, identifikovala sam samo jedan naučni članak u kome se saradljivost proučava izdvojeno i to u vezi s jezičkom anksioznošću: Pehurska-Kuciel i saradnice (2024).

U istraživanju sa 590 gimnazijalaca, poljske autorke nastoje da identifikuju ulogu saradljivosti u učenju stranog jezika (Pehurska-Kuciel i saradnice 2024). Kao što je uobičajeno u ovoj vrsti istraživanja, primenjuju kvantitativni pristup da izmere tri varijable: saradljivost (za koju koriste Goldbergovu IPIP skalu), jezičku anksioznost (primenjuju FLACS; 4.2.1) i samoprocenu jezičke kompetencije (koriste originalni upitnik za samoprocenu govora, slušanja, pisanja i čitanja na J2). Rezultati pokazuju da je saradljivost u umerenoj pozitivnoj vezi sa samoprocenom komunikativne kompetencije, što znači da osobe s naglašenijom crtom saradljivosti nešto optimističnije sagledavaju vlastita jezička znanja. Za razliku od nekih prethodnih istraživanja (Simons i saradnici 2019; Vural 2019), ovde se pokazalo da je saradljivost u umerenoj, ali negativnoj korelaciji sa jezičkom anksioznošću: saradljivije osobe su pokazale nešto niže nivoe SJ anksioznosti. Međutim, ključni uvid ovog istraživanja odnosi se na posredničku ulogu SJ anksioznosti između saradljivosti i samoprocene jezičkih znanja. Naime, pojedinci koji su ocenjeni kao saradljivi nisu pozitivno procenjivali sopstvena jezička znanja ukoliko su istovremeno pokazali veći stepen jezičke anksioznosti. Drugim rečima, jezička anksioznost je poništila pozitivan efekat saradljivosti na samopercepciju jezičkih znanja.

Ovi zaključci mogu imati važne implikacije za nastavni kontekst. Jezička anksioznost je emocionalno-kognitivni faktor koji ima direktan negativni efekat na proces usvajanja i učenja J2 (4.2.1) i, mada su ekstrovertne, otvorene i saradljive osobe nešto manje sklone ovom fenomenu, to ne znači da ga ne doživljavaju, u manjoj ili većoj meri. U slučaju saradljivosti, okolnosti se dodatno komplikuju jer saradljive osobe nisu sklone otvorenom ispoljavanju vlastitih negativnih emocija. One, dakle, uspešno kontrolišu osećanja u odnosu na druge, anksiozno iskustvo zadržavaju u sebi (Pehurska-Kuciel i saradnice 2014: 135), zbog čega pojedinci iz okruženja teže primećuju da postoji bilo kakav problem. Posebno je ovo važno za nastavnike stranih jezika koji bi morali dodatno da obrate pažnju na svoje saradljive učenike koji se, moguće, prikriveno bore sa vlastitim nesigurnostima jer ne žele da opterećuju okruženje.

Sudeći po dostupnoj literaturi, saradljivost kao crta ličnosti utiče na proces učenja i usvajanja J2, ako ništa drugo, a ono posredno. Dovodi se u vezu s empatijom, društvenošću i uživanjem u jeziku, a određeni broj radova ukazuje na vezu saradljivosti i samoregulacije.

Empatija je pojam koji savremena nauka sistematično istražuje tokom poslednjih stotina godina, iako je, naravno, sama ideja o ovom fenomenu mnogo starija. Empatija (grč. *empáttheia*: u doslovnom značenju „uosećavanje”, tj. uživljavanje) predstavlja proces neposrednog uživljavanja u emocionalna stanja i mišljenja drugih ljudi (Trebješanin 2021: 167). Ovo iskustvo povezanosti sadrži kognitivnu komponentu razumevanja tuđe perspektive, emocionalnu komponentu usmerenu ka samoj osobi (lični emocionalni doživljaj tuđih osećanja) i emocionalnu komponentu usmerenu ka spolja (tj. brigu za drugog) (Dejvis 1996, prema Graciano i Toben 2017: 120). Saosećanje, kao specifična crta saradljivosti, u vezi je s empatijom i težnjom da se razumeju tuđa stanovišta, osećanja i razmišljanja, a istraživanja pokazuju da je saradljivost od svih crta ličnosti u najsnažnijoj pozitivnoj korelaciji s empatijom (del Bario i saradnici 2004). „Staviti sebe u tuđu kožu” podrazumeva prevazilaženje sopstvenog ega što je možda ključni činilac u harmoničnim međuljudskim odnosima (Braun 1973: 233).³⁸

U slučaju učenja i upotrebe J2, veza saradljivosti i empatije se primarno ispoljava kroz nešto naglašeniju spremnost za komunikaciju na J2 (Oz 2014; Šafranjić i Katić 2019; Zohurijan i saradnici 2022) i to u različitim situacijama jezičke upotrebe kao što su spremnost za komunikaciju na sastancima, na javnim nastupima, sa strancima ili sa prijateljima (Pavičić Takač i Požega 2012). U ovoj poslednjoj studiji pažnju privlači uočena negativna korelacija između saradljivosti i usmene kompetencije kod učenika engleskog jezika; naime, pojedinci naglašenije crte saradljivosti imali su nešto slabije ocene na usmenom izražavanju. Objašnjenje za ovakav rezultat autorke nalaze u činjenici da saradljive, predusretljive, ljubazne osobe često ostaju u senci pričljivijih, dominantnih pojedinaca koji uspešnije preuzimaju reč i time brže unapređuju svoja jezička znanja.

Društvena orijentacija saradljivih osoba i njihova potreba za uspostavljanjem pozitivnih međuljudskih odnosa mogla bi imati veze s uživanjem u jeziku (Kani i Goroši 2013; Pehurska-Kuciel 2020: 139) (4.2.2), kao i sa procesom kulturne integracije. Li i saradnici (2016) govore o kulturnoj inteligenciji kao sposobnosti za prilagođavanje novom kulturnom okruženju u kojem saradljivost ima neobičnu ulogu. Njihovo istraživanje sa 244 osobe iz međunarodnog profesionalnog konteksta pokazuje da je otvorenost za iskustvo u najsnažnijoj pozitivnoj korelaciji sa metakognitivnim, kognitivnim i ponašajnim komponentama kulturne inteligencije, dok se u slučaju saradli-

³⁸ Važno je napomenuti, ipak, da veća sklonost ka empatiji i saosećanju, koja jeste prisutna kod pojedinaca naglašenije crte saradljivosti, ne implicira nužno pružanje pomoći onima kojima je to potrebno. Drugim rečima, saradljive osobe će uskočiti da pomognu ako nemaju kud, jer ih doživljaj tuđe patnje lično odbija (Graciano i Habaši 2015).

vosti ova veza odnosi samo na ponašajnu komponentu kulturne inteligencije. Međutim, u slučaju pojedinaca visoke otvorenosti ali niske saradljivosti, veza između otvorenosti i kulturne inteligencije je bila gotovo nepostojeća, što implicira da je saradljivost preduslov za pozitivan efekat otvorenosti. Ovo istraživanje dodatno upozorava na važnost sagledavanja kompleksne interakcije različitih crta ličnosti i podseća na njihovu ulogu u razvoju interkulturne kompetencije.

Još jedna potencijalno važna karakteristika saradljivosti dovodi se u vezu sa samoregulacijom. Već pomenuta društvena orijentacija pojedinaca naglašnije crte saradljivosti oblikuje njihovu motivaciju za uključivanje i istraživanje u različitim aktivnostima. Svest o potrebi za stalnim ličnim razvojem (Komaradžu i Karau 2005) i želja za društvenim odobravanjem, utiče pozitivno na motivaciju za učenje i ostvarivanje akademskog uspeha (Gazi i saradnici 2013; Kirkagač i Oz 2017). Prilagodljivost i samokontrola pak pomažu u ostvarivanju uspešne saradnje i uspostavljanju dobrih odnosa sa drugim osobama (Pehurska-Kuciel 2019: 139). Ovo je, naravno, veoma značajno u nastavnom kontekstu gde kvalitetni odnosi sa nastavnicima, vršnjacima i drugim članovima zajednice učenja unapređuju ukupan kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa.

Budući da je komunikacija društvena delatnost, s razlogom bismo mogli očekivati da saradljivost u njoj igra važnu ulogu jer je poverenje i saosećajnost preduslov za uspostavljanje kvalitetne interakcije. U prilog tome je i etimologija reči (lat. *commūnicāre*: deliti, učiniti zajedničkim) po kojoj komunikacija podrazumeva neku vrstu zajedničkog delovanja. Empirijski dokazi su, kao što smo videli, malobrojni i prilično kontradiktorni kada je u pitanju odnos saradljivosti i komunikacije na J2, što opet poziva na promišljanje suštinskog značenja ovog pojma. Izostanak snažnije veze između komunikacije i saradljivosti možda ukazuje na činjenicu da komunikacija ne podrazumeva (uvek) zajedništvo i opšti boljitak. Štaviše, mnogo je primera iz naše svakodnevice koji svedoče o manipulativnoj funkciji jezika u kojima se komunikativna veština koristi za ostvarivanje ličnih interesa. U tom smislu, moguće je da bi se saradljivost snažnije ispoljila kao relevantan faktor u analizi kvaliteta interakcije, ne toliko na jezičkom planu koliko u vezi sa percepcijom dubine interpersonalne razmene. Ovo pitanje, na koje nemamo odgovor jer nije bilo predmet sistematičnih istraživanja, dodatno bi se usložnilo poređenjem komunikacije na prvom i drugom, odnosno stranom jeziku. Kako bilo, saradljivost kao najslabije istražena crta ličnosti nedvosmisleno otvara prostor za vrlo uzbudljiva i značajna proučavanja u oblasti usvajanja J2.

5.2.5 Savesnost

Savesnost, čiji su faceti kompetencija, red, dužnost, postignuće, samodisciplina, promišljenost, podrazumeva posvećeno i usmereno delovanje ka nekom cilju što logično vodi ka njegovom verovatnijem ostvarenju. Proučavanje ove crte ličnosti donekle rasvetljava kompleksnu spregu ličnosti, samoregulacije i finalnog postignuća, a istraživanja pokazuju da ovaj psihološki konstrukt ima prediktivnu vrednost u najrazličitijim, životno važnim domenima, kao što su dužina života, profesionalni uspeh, bračna stabilnost, akademsko postignuće, imućnost (Džekson i Roberts 2017: 133).

Savesnost kao dimenzija ličnosti sadrži dve komponente – proaktivnu i inhibitornu (Kosta i saradnici 1991). Proaktivnost suštinski karakteriše usmerenost na cilj i uspeh, a podrazumeva crte kao što su marljivost, organizovanost i odgovornost. Inhibitorna komponenta savesnosti se pak odnosi na samokontrolu i integritet, tj. sklonost osobe da odloži zadovoljenje kako bi se fokusirala na dugoročni cilj. U domenu teorije usvajanja J2, posebnu pažnju privukla je specifična crta označena terminom istrajnost (engl. *grit*), a koja implicira ulaganje truda u zadatak, dugotrajno istrajavanje u naporu i interesovanju uprkos neuspesima, izazovima ili stagnaciji tokom napredovanja (Dakvort i saradnici 2007: 1087–1088). Marljivost i istrajnost su u velikoj meri podudarne, s tim što istrajnost još uključuje i element samodiscipline (Šmit i saradnici 2018); u tom smislu, istrajnost jeste specifična crta savesnosti koja u sebi sadrži proaktivnu i inhibitornu komponentu.

S obzirom na činjenicu da je učenje J2 dugotrajan i zahtevan proces, očekivano je da će navedene karakteristike pozitivno uticati na njegov ishod. Kao i u slučaju saradljivosti, nedovoljno je istraživanja koja bi ovo mogla nedvosmisleno da potvrde, a njihov relativno mali broj uglavnom je sproveden u formalnom kontekstu učenja stranog jezika i to sa učenicima srednje škole ili s univerzitetskim studentima. Dostupni rezultati pokazuju da istrajnost uspešno predviđa posvećenost u učenju J2 i samopouzdanje na stranom jeziku (Lejk 2013), motivaciju za učenje stranog jezika (Čanglek i Palanukulvong 2015; Tajmuri i saradnici 2020) i spremnost za komunikaciju (Šafranji i Katić 2019). Osim što su skloniji da ulože više napora u učenje J2, istrajni studenti su više uključeni u proces učenja tokom časa, veruju da trudom mogu unaprediti svoje kognitivne sposobnosti, a u samom procesu učenja više uživaju. Osim toga, pozitivne emocije u vezi s ovom crtom ličnosti povoljno utiču i na niži stepen jezičke anksioznosti (Kani i Goroiši 2013; Vural 2019).

Usmerenost na dugoročne ciljeve, istrajnost u aktivnosti i sklonost ka redu utiču na samoregulaciju, upotrebu određenih strategija učenja, kao i na pozitivan ishod date aktivnosti. Ova dinamika je u slučaju učenja stranih jezika najviše istraživana u vezi s razvojem pisane kompetencije (Džekson i Park 2020; He 2019). Interesantnim metodološkim pristupom, koji kombinuje kvantitativne i kvalitativne metode tokom produženog perioda, Džekson i Park (2020) potvrđuju pozitivnu vezu samoregulacije i savesnosti (kao i njenu negativnu korelaciju s neuroticizmom) u slučaju razvoja komunikativne kompetencije za pisano izražavanje. Međutim, kvalitativni podaci rasvetljavaju kompleksnu vezu samoregulacije i crta ličnosti. Nasuprot uobičajenom uverenju po kojem crte ličnosti utiču na samoregulaciju, bilo pozitivno ili negativno, ponovljeni intervjui i skale samoprocene pokazuju da je tokom vremena, uporedo s razvojem samoregulacije u pisanju, takođe dolazilo do promena u savesnosti i neuroticizmu. Ovakvi rezultati u skladu su sa teorijom dinamičkih sistema (2.5) koja sugeriše da se ne može govoriti o jednosmernim uzročno-posledničnim vezama, već o kompleksnoj sprezi faktora koja oblikuje procese učenja.

Iako je poput svih crta ličnosti odlikuje stabilnost, savesnost je možda ponajviše u vezi s uzrasno povezanim promenama (Džekson i Ričards 2017: 140). Naime, s izuzetkom organizacije koja pokazuje visok stepen stabilnosti u svim životnim dobima, njene ostale specifične crte pokazuju izvestan rast koji počinje u ranom zrelom dobu a vrhunac doživljava oko 60 godine života. Savesnost se posebno razvija tokom poslednje godine srednjoškolskog obrazovanja, verovatno zbog toga što se upravo u toj godini učenici pripremaju za akademski ili profesionalni život (Blejdorn 2012, prema Džekson i Roberts 2017: 140). U tom smislu, zaključci dostupnih istraživanja, koja mahom uključuju srednjoškolke i studente tj. starije adolescente, moraju se pažljivo razmotriti i uporediti s učesnicima drugih uzrasnih grupa.

5.2.6 Metodološka napomena

Dostupna istraživanja kojima se proučava veza između osobina ličnosti i procesa usvajanja i upotrebe J2, o kojima je bilo reči u prethodnim odeljcima, potvrđuju da postoji izvesna uslovljenost između trajnih karakteristika ličnosti i načina na koji, svesno ili nesvesno, učimo i koristimo drugi, odnosno strani jezik. Ova je veza često posredovana drugim faktorima, kao što su jezička anksioznost, uživanje u stranom jeziku, spremnost za komunikaciju itd, a za rezultat ima manje ili više uspešan razvoj jezičkih znanja u različitim domenima. Istovremeno, važno je istaći da je broj istraživanja koja se bave fakto-

rom ličnosti u usvajanju J2 i dalje prilično ograničen i najčešće realizovan sa starijim adolescentima. Takođe, rezultati dostupnih istraživanja su u nekim slučajevima kontradiktorni, a nemali je broj radova koji izveštavaju o istraživanjima bez značajnih rezultata (v. Pehurska-Kuciel 2020: 147–150). Ovakvi zaključci nas nedvosmisleno pozivaju na dalje promišljanje teme i evaluaciju teorijsko-metodoloških pristupa u njenom proučavanju.

Kao što je pomenuto, petofaktorski model opisuje opšte dimenzije ličnosti koje predstavljaju relativno trajne osobine, tj. sklonosti pojedinca da misli, oseća i da se ponaša na određeni način u najširem obimu različitih situacija. Međutim, kako će se ove osobine zaista ispoljiti zavisi u velikoj meri od specifičnog domena aktivnosti i neposrednog konteksta u kojem se osoba nalazi. Primera radi, osoba koju karakteriše visoka istrajnost kao globalna crta ne mora biti podjednako istrajna u učenju J2 budući da se radi o specifičnoj aktivnosti uslovljenoj nizom različitih faktora. U tom smislu, autori upozoravaju da je, u skladu s hijerarhijskim modelima ličnosti (5.1.3), važno razlikovati opšti domen crta ličnosti od njegovih manifestacija u konkretnom kontekstu.

Ovo zapažanje moglo bi biti ključno za sferu našeg interesovanja, koje se tiče usvajanja i upotrebe J2. U tom smislu, nedorečeni, a ponekad i kontradiktorni zaključci koji se tiču faktora ličnosti u usvajanju J2 vrlo se verovatno mogu pripisati teorijsko-metodološkim propustima gde se ne pravi jasna razlika između opšteg i specifičnog domena analize. S jedne strane, mnogi istraživači polaze od ispitivanja uticaja opšte dimenzije ličnosti na usvajanje J2, ali je ne operacionalizuju na nivou zadatka ili konkretnog postignuća (Dernjei i Rajan 2015: 24). Ovo je, na primer, dalo povoda podeljenim stavovima o prednostima ekstraverzije odnosno introverzije u učenju J2, kada zapravo obe osobine donose izvesna preimućstva, ali u okvirima različitih zadataka i aktivnosti.

Srodan, podjednako velik izazov za istraživanja ličnosti u usvajanju J2 tiče se mernih instrumenata. Naime, upitnici poput NEO PI-R-a, koji se uspešno koriste u socijalnoj psihologiji, sasvim verovatno ne mere osobine ličnosti u vezi sa specifičnim domenima kao što je to usvajanje J2. Tajmuri i saradnici (2020) stoga argumentuju da je neophodno razviti odgovarajuće instrumente za merenje karakteristika ličnosti u učenju J2 čime bi se obezbedila doslednost između ispitivanog konstrukta i metodološkog postupka. Kao dobar primer takvog pristupa navode istraživanja u domenu jezičke anksioznosti koja su doživela punu zrelost u proteklih nekoliko decenija, zahvaljujući upitniku FLCAS (4.2.1) autora Horvic, Horvic i Koup (1986). Validnost ovog instrumenta koji posmatra jezičku anksioznost na nivou specifičnog domena potvrđena je nizom istraživanja u vezi s učenjem J2, što sasvim izvesno ne bi bio slučaj da se polazilo od opšteg konstrukta anksioznosti. Izazov

je, dakle, razviti odgovarajuće merne instrumente kojima bi se osobine ličnosti proučavale u kontekstu usvajanja J2. Upravo to i čine svojim upitnikom za istrajnost u usvajanju J2 koji se, za razliku od globalnih instrumenata koji posmatraju sveukupnu dispoziciju pojedinca, fokusira na specifični domen, tj. na učenje stranog jezika (Tajmuri i saradnici 2020). Njihov postupak je značajan s teorijsko-metodološke strane jer učenje jezika posmatra kao specifičnu aktivnost koja ne mora nužno biti u neposrednoj vezi s globalnim karakteristikama ličnosti.

Pomenuti pristup odražava princip „usklađene specifičnosti” po kojem se ne mogu mešati globalni i specifični faktori, već se mora obezbediti doslednost u njihovom istraživanju (Svon i saradnici 2007: 87). Iako je ovaj kriterijum presudan u slučaju kvantitativnih istraživanja, budući da rezultati studija usklađene specifičnosti uspešnije objašnjavaju istraživani fenomen, isti princip bi trebalo imati u vidu u svakom proučavanju specifičnog domena, uključujući, naravno, i kvalitativna istraživanja. Osim što je takav pristup neophodan za zrelost našeg istraživačkog polja, u sebi nosi potencijal da informiše šire polje psihologije ličnosti saznanjima koja se tiču specifičnog domena kakvo je usvajanje i upotreba J2.

5.3 Self i samopoimanje

Celina pred nama mi je, bez ikakve sumnje, stvarala najviše muke tokom pisanja ovog teksta. Iako mi je polazište bilo intuitivno razumevanje ključnih pojmova i više objavljenih radova u kojima istražujem pojam o sebi i identitet u vezi s učenjem J2, oblikovanje koherentne celine i odabir adekvatne terminologije predstavljao je ozbiljan izazov – a nelagoda je i dalje prisutna. Ali, u nekom trenutku čovek prosto mora da stisne srce i da svom čedu dozvoli da samostalno raste, s nadom da će u interakciji s drugima dodatno sazreti.

Elem, jezgro ovog izlaganja počiva na konceptima sopstva, selfa, pojma o sebi i identiteta, pa ćemo pokušati da ih ovde raščlanimo ne bismo li ih potom ponovo upleli u fino tkanje srodnih pojmova koji se međusobno dopunjavaju.

Engleski termin *self* označava suštinu bića po kojoj se razlikujemo od svih drugih ljudi, to je doživljaj i reprezentacija sebe. Self je nosilac svih naših mentalnih procesa, „središnji, najbitniji, najsloženiji i 'najtopliji' deo” ličnosti, „agens svih naših psihičkih akata ” (Trebješanin 2021: 237). Ojserman i saradnici (2012: 71) ističu da self istovremeno podrazumeva i subjekt i objekt razmišljanja, kognitivni proces i sadržaj tog procesa koji je udružen s toplim osećajem relevantnosti i inkluzije. Self se može promišljati iz individualističke

i kolektivističke perspektive: u slučaju individualističke postavlja se pitanje po čemu se ja razlikujem od drugih, dok se u slučaju kolektivističke pitamo šta je to što me čini sličnim drugima i sa kojim zajednicama se identifikujem.

Kao prevodni ekvivalent ovog kompleksnog pojma u srpskom nailazimo na termine „ja”, „jastvo” ili „sopstvo”, a neretko se u novijim, posebno stručnim radovima u oblasti psihologije i srodnih disciplina zadržava engleski oblik „self”. Ovo poslednje rešenje ima vrlo smisla jer svaki od tri termina donosi fino nijansirano značenje: „ja” se često izjednačava sa svesnim umom, dok „self” podrazumeva sveukupno samopoimanje koje može biti svesno i nesvesno (jer nismo uvek svesni svih svojih dubokih potreba, motiva, htenja, nadanja...). Sopstvo je pak najsloženiji od ova tri termina jer obuhvata i duhovnu, celovitu suštinu. Koreni ovog pojma nalaze se u mnogim religijama i filozofijama sveta, a Jung o njemu piše kao o arhetipskoj predstavi Boga (nem. *das Selbst*; engl. *the Self*); u tom smislu, sopstvo predstavlja centar ličnosti, „arhetipski pokretač, usmerivač i cilj procesa individuacije” (Trebešanin 2021: 537). U celu sliku bi se još mogao uključiti i srodni pojam „ega” koji se nekad takođe tumači kao „stvarno središte ličnosti ili jedinstven pojedinac” (Trebešanin 2021: 151). Međutim, ovaj poslednji termin je snažno obojen psihoanalitičkim tumačenjem – po kojem je ego jedan deo trodelne ličnosti i posrednik između ida i super-ega – zbog čega bi mogao navesti na pogrešno zaključivanje.

U svetlu takve panorame, **čini se da smo** upućeni na izbor između termina „sopstvo” i „self”. Inicijalno, filološko obrazovanje me navodi da se opredelim za „sopstvo”, jer predstavlja elegantni, prevodni ekvivalent engleskog termina. Povrh toga, teorijska baza koju sam razvijala tokom profesionalnog veka, a posebno tokom pisanja ove knjige, osnažili su me u uverenju da duhovnost čini integralni deo našeg bića, što je konotacija prisutna u „sopstvu”. Takvo rešenje, međutim, odstupa od dominantne struje u regionalnoj literaturi i potencijalno stvara prekid u komunikaciji. Budući da sam duboko uverena da je svrha naučnog rada da služi podsticanju komunikacije i svake druge razmene u akademskoj i široj društvenoj zajednici, opredelila sam se za self koji ponekad upotrebljavam naizmenično sa terminom „ja” („sebe”) pogotovo u višečlanim nazivima (poput idealnog ja). Dodatni argument u tom pravcu je činjenica da su se u domaćoj i regionalnoj literaturi odomaćili termini „pojma o sebi” i „idealno ja”, te bi insistiranje na „pojmu o sopstvu” ili „idealnom sopstvu” bilo preveliki iskorak. Međutim, u slučajevima kada je potrebno posebno snažno ukazati na duhovnu dimenziju našeg bivanja, vratićemo se terminu „sopstvo”.

Srodan selfu, pojam o sebi ili samopoimanje (engl. *self-concept*) predstavlja sveukupnost ideja o tome šta smo bili, šta smo i šta ćemo biti. Po reči-

ma Trebješanina, to je „organizovan i relativno nepromenljiv sistem sudova, stavova i uverenja koji se odnose na najvažnija svojstva vlastitog ja” (2021: 420). Samopoštovanje i samoeфикаsnost, na primer, čine sastavni deo pojma o sebi, a odnose se na procenu vlastite ličnosti. Dakle, ako je self agens koji razmišlja o sebi, a istovremeno i predmet tog razmišljanja, pojam o sebi je ovo drugo.

Identitet (klat. *identitas* < lat. *idem*: isti, isto) podrazumeva davanje smisla određenim aspektima pojma o sebi. To je svesni ili nesvesni doživljaj „suštinske samoistovetnosti i kontinuiteta vlastitog ja tokom dužeg perioda vremena, bez obzira na njegove mene u različitim periodima i okolnostima” (Trebješanin 2021: 202). Identitet se oslanja na svest o jedinstvenom i neponovljivom sklopu vlastitih fizičkih, psiholoških i interpersonalnih karakteristika, društvenih uloga i pripadanja.

Iz navedenih definicija je jasno da su njihove granice porozne i da, zapravo, postoji izvesno preklapanje, o čemu svedočimo i u naučnoj literaturi; odabir jednog ili drugog termina često je uslovljen teorijskim opredeljenjem autora (kao što je to i ovde slučaj), a neretko se susrećemo i sa njihovom sinonimnom upotrebom. Ipak, u opštim crtama, možemo zaključiti da se radi o tesno povezanim fenomenima koji se, poput slojeva glavice luka, razvijaju od najobuhvatnijeg selfa, preko pojma o sebi, do identiteta koji je u njegovom jezgru (Ojserman i saradnici 2012: 74).

5.3.1 Pojam o sebi

Ljudi su predodređeni da stvaraju teorije o svetu, uključujući i teoriju o sebi kojom dajemo smisao vlastitim iskustvima (Harter 1999: 1). Pojam o sebi suštinski predstavlja doživljaj samog sebe, složeni sistem uverenja u vezi s najrazličitijim domenima našeg bivanja. Osim kognitivnog aspekta koji se odnosi na uverenja o sebi i o sopstvenim sposobnostima, pojam o sebi sadrži i evaluativnu komponentu, procenu sebe i sopstvenih sposobnosti, čime se uvodi i emocionalni doživljaj vlastitog bića (Merser 2011a: 2). U pitanju, dakle, nisu činjenice o osobi, već uverenja i procene za koje smatramo da nas tačno opisuju (Pahares i Šank 2005: 101). Ovaj sistem uverenja zapravo predstavlja svojevrstu teoriju o sebi koja, poput svake teorije (4.3), treba da bude empirijski zasnovana, dosledna, koherentna, proverljiva i korisna. Ipak treba imati u vidu da, iako to jeste slučaj sa zdravim samopoimanjem odraslih pojedinaca, pojam o sebi kod dece ne zadovoljava sve navedene kriterijume zbog kognitivnih ograničenja svojstvenih dečjem uzrastu (Harter 1999: 9).

Uporedo s razvojem svesti o svetu oko sebe, deca takođe stvaraju svest o sebi koja se tokom odrastanja menja i razrađuje u interakciji s okruženjem. U pitanju je recipročna veza jer, doživljaj sveta oko nas utiče na vlastiti pojam o sebi, a pojam o sebi opet utiče na način na koji opažamo i doživljavamo svet oko sebe (Vilijams i Burden 1997: 97). Do stabilizacije pojma o sebi dolazi tek krajem adolescencije, a u njegovom razvoju posebno važno mesto ima kvalitet odnosa s ljudima koji nas okružuju, počev od roditelja i drugih značajnih osoba tokom detinjstva, preko prijatelja, nastavnika, kolega, partnera... Značaj ove činjenice za vaspitno-obrazovni proces je ogroman jer, tokom školovanja, nastavnici imaju bitnu ulogu u razvoju samopoimanja svojih učenika s obzirom na to da iz pozicije autoriteta utiču na obrasce ponašanja u učionici. Deca su svesna načina na koji nastavnici komuniciraju s učenicima i uspešno razlikuju različite vrste povratnih informacija čak i na ranom uzrastu (Tanstol i Gips 1996). Kvalitet komunikacije, poruke koje značajne osobe šalju i kome ih šalju, kao i način na koji to rade utiče na način kako deca tokom odrastanja sebe doživljavaju i kako grade vlastiti pojam o sebi.

Pojam o sebi je, dakle, složeni konstrukt koji podrazumeva sveobuhvatnost uverenja, stavova i procena o vlastitoj ličnosti, a koji se u obrazovnoj literaturi obično definiše kroz tri komponente i to sliku o sebi, idealno ja i samopoštovanje (Lorens 2006). Slika o sebi (engl. *self-image*) ili stvarni self (engl. *actual self*) je zapravo predstava o sebi, ideja o vlastitim stvarnim osobinama i sposobnostima, dok idealno ja (ili idealni self) (engl. *ideal self*) predstavlja poželjnu verziju sebe, ono što bismo želeli da budemo (Figura 5.1) (v. takođe 6.4.1). Samopoštovanje (engl. *self-esteem*) pak predstavlja procenu usklađenosti između slike o sebi i idealnog selfa (5.3.1.2).

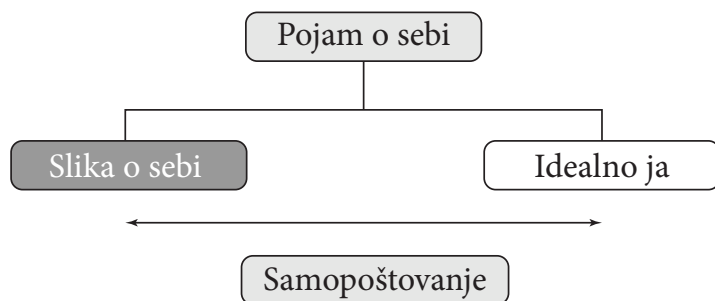


Figura 5.1. Složeni konstrukt pojma o sebi (prema Lorens 2006: 3)

Uverenja koja čine pojam o sebi, i koja pripisujemo nekoj od navedene tri komponente, mogu se odnositi na neograničen broj domena (v. takođe Durbaba 2016: 135–137). Tako je, na primer, Milena studentkinja nemačkog jezika, ćerka, starija sestra, košarkašica, Sofijina drugarica, društveno-osvešćena, ekstrovertna i tako dalje, a u okviru svakog od navedenih domena samopoimanja možemo analizirati sliku o sebi, idealno ja i samopoštovanje. Ove predstave, udružene, čine složeni sistem uverenja koji je razuđen, hijerarhijski ustrojen, stabilan, razvojni, evaluativan i jedinstven (Marš i Šavelson 1985; Šavelson i saradnici 1976; Marš i saradnici 1988 i dr.). Svaka predstava, dakle, podrazumeva relativno stabilna uverenja i procene koje se odnose na određeni domen, a koje se mogu značajno razlikovati od domena do domena, pa tako Milena možda ima vrlo pozitivan pojam o sebi kao studentkinji, a lošiji o sebi kao košarkašici. Iako uverenja koja se odnose na različite specifične domene funkcionišu relativno nezavisno, među njima postoji izvesna dinamična veza koja utiče na ukupan doživljaj sebe.

Raznovrsni, manje ili više razuđeni domeni samopoimanja, hijerarhijski su organizovani. Drugim rečima, hijerarhijska struktura pojma o sebi sugerise da postoje različiti nivoi opštosti, odnosno specifičnosti. Ovakvo tumačenje samopoimanja počiva na jednom od najuticajnijih modela koji su postavili Marš, Šavelson i saradnici na osnovu svojih istraživanja kvantitativnog tipa. Polazeći od pretpostavke da pojam o sebi može da objasni ponašanje u širokom spektru situacija, autori razvijaju dužu i kraću verziju instrumenta koji zovu „Upitnik za samoopis” (engl. *Self description questionnaire*, DSQ) (Marš i Šavelson 1985; Marš i saradnici 2005). Sam upitnik sadrži 11 skala samoprocene (Tabela 5.3), koje su namenjene adolescentima uzrasta od 12 do 18 godina, a, u skladu sa uzrasnim karakteristikama ispitanika, primarno se odnosi na pojam o sebi kod učenika.

Na osnovu niza studija koje sprovode počev od poslednje četvrtine prošlog veka, ova grupa autora razrađuje hijerarhijski model u kojem se nadređeni, opšti pojam o sebi grana na akademski i ne-akademski domen, koji se potom razlažu na pojam o sebi u nižim specifičnim domenima, kao što je ilustrovano u Figuri 5.2. Tako će, u slučaju naše Milene, njen pojam o sebi kao studentkinji nemačkog jezika podrazumevati niz uverenja u vezi s različitim specifičnim domenima, kao što su doživljaj sebe u usmenoj komunikaciji na nemačkom, u čitanju, u pisanju, u učenju drugih srodnih predmeta, kreativnom pisanju, samostalnom angažovanju itd.

Tabela 5.2. Opis skala u „Upitniku za samoopis”
(prema Marš i saradnici 2005)

Skala	Opis	Primer
Fizička sposobnost	Samoprocena fizičkih sposobnosti i interesovanja	Dobro mi idu sportovi poput gimnastike i plesa.
Fizički izgled	Samoprocena vlastitog izgleda, u poređenju s drugima i iz ugla drugih ljudi	Ne sviđa mi se kako izgledam.
Odnos prema osobama istog pola	Samoprocena popularnosti od strane pojedinaca istog pola i lakoća ostvarivanja prijateljskih veza	Dobro se slažem s dečacima.
Odnos prema osobama drugog pola	Samoprocena popularnosti od strane pojedinaca suprotnog pola i lakoća ostvarivanja prijateljskih veza	Dobro se slažem s devojčicama.
Odnos s roditeljima	Samoprocena odnosa sa roditeljima i kvaliteta interakcije sa njima	Teško mi je da razgovaram s roditeljima.
Poštenje – poverenje	Samoprocena vlastitog poštenja	Ljudi mogu da se oslone na mene.
Emocionalna stabilnost	Samoprocena vlastite smirenosti, opuštenosti, emocionalne stabilnosti i sklonosti da se brine	Lako se uznemirim.
Samopoštovanje	Samoprocena sebe kao uspešne osobe zadovoljne svojim ponašanjem	Sve u svemu, ponosim se sobom.
Verbalni pojam o sebi	Samoprocena veština i znanja iz maternjeg jezika i samoprocena čitanja	Imam dobre ocene iz maternjeg jezika.
Matematički pojam o sebi	Samoprocena znanja i veština iz matematike	Matematika je jedan od mojih omiljenih predmeta.
Opšte školovanje	Samoprocena znanja i veština u vezi sa svim školskim predmetima	Ne zanima me naročito ni jedan školski predmet.

Predstavljeni model počiva na statističkoj analizi kojom su izdvojeni specifični faktori, tj. domeni u okviru pojma o sebi. Ovakav pristup, dominantan u psihometrijskim istraživanjima, pomaže u analitičkom razumevanju istraživanog fenomena ali je svakako, poput svakog istraživanja, snažno uslovljen istraživačkom metodologijom. Iako su Marš i saradnici (2005: 83) potvrdili postojanje 11 faktora na osnovu skala visoke pouzdanosti, i sami ukazuju na činjenicu da

je njihov model izvesno složeniji nego što se isprva smatralo (Marš i Šavelson 1985). Imajući u vidu da metodološki postupak u velikoj meri uslovljava razumevanje istraživnog fenomena, nameće se pitanje da li hijerarhijsko ustrojstvo samopoimanja odražava njegovu autentičnu psihološku strukturu ili je, pak, logički rezultat sprovedenog statističkog postupka (Harter 1998). Drugim rečima, sasvim je moguće da unutrašnja organizacija pojma o sebi nije tako uredna kako to sugeriše faktorska analiza, već se zapravo radi o složenoj mreži različitih uzajamno uslovljenih fenomena koju je moguće sagledati jedino kombinacijom različitih istraživačkih metoda.

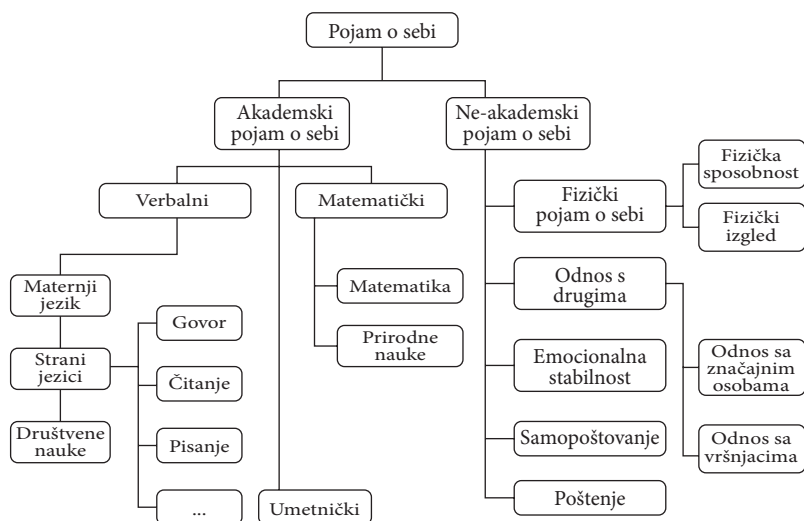


Figura 5.3. Ilustracija hijerarhijske strukture pojma o sebi (po uzoru na Marš 1985)

Upravo iz ovog razloga poslednje decenije beleže značajan porast kvalitativnih istraživanja, a isti trend postoji i u oblasti primenjene i psiholingvistike počev od druge decenije ovog veka. Značaj kvalitativnog pristupa u proučavanju individualnih razlika i, konkretno, pojma o sebi posebno snažno zastupa Kinginger (2009) podsećajući na ograničenja kvantitativnih istraživanja u kojima se ličnost pojedinca svodi na niz pojedinačnih faktora, potom se utvrđuje njihova korelacija s uspehom u učenju J2, a onda, uprkos pozitivnim očekivanjima, osoba ne nauči jezik. Kvalitativna istraživanja, koja se sprovode sa manjim brojem učesnika uz detaljnu analizu neposrednog društvenog i kulturnog konteksta, daju uvid u dinamiku procesa iz ugla samih učesnika. Iako tako dobijeni rezultati ne mogu da se generalizuju na širu populaciju, omogućavaju uvid u veću fenomenološku kompleksnost i

uspešno identifikuju pojave i procese kojih istraživači moguće isprva nisu bili svesni. S druge strane, kvantitativna istraživanja uključuju značajno veći broj ispitanika, a njihova brižljiva primena daje pouzdane i proverljive rezultate koji nas informišu o opštim tendencijama unutar većih grupa ispitanika. U tom smislu, iako će određena naučna pitanja i istraživačke ideologije davati prednost kvalitativnom odnosno kvantitativnom pristupu, zapravo se radi o komplementarnim procesima koji udruženi pomeraju naše razumevanje istraživnog fenomena (v. takođe 4.1.4).

5.3.1.1 *Pojam o sebi i J2*

Iako je pojam o sebi relevantan za svaki oblik učenja, možda je njegova uloga u učenju i upotrebi J2 posebno značajna. Jezik postoji radi komunikacije i predstavlja jedno od osnovnih alata kojim uspostavljamo i održavamo vezu s okruženjem. Samim tim, jezik čini sastavni deo našeg društvenog bića, jer način na koji koristimo jezik puno govori o nama i nesumnjivo utiče na način kako nas drugi vide i kako sami sebe doživljavamo (Vilijams i Burden 1997: 115). Osim toga, upotrebom jezika mi gradimo značenje koje potom ugrađujemo u pojam o sebi. U slučaju učenja J2, međutim, naša sposobnost opštenja s okolinom ograničena je jezičkim znanjima. S obzirom na to da se radi o razvoju novog jezičkog sistema, po prirodi stvari postoje ograničenja u pogledu lingvističkih, pragmatičkih i sociokulturnih znanja. Istovremeno, od učenika se očekuje da koriste maternji jezik što utiče na percepciju vlastite spontanosti i autentičnosti i otvara prostor za potencijalnu negativnu procenu od strane okoline, ali i negativu samoprocenu (Pehurska-Kuciel 2008: 57, prema Habrat 2018: 7). Stoga je sasvim moguće da u raskoraku između stvarne slike o sebi i ograničenog pojma o sebi na J2 vreba osnovni uzrok jezičke anksioznosti (v. Horvic 1995: 574) (4.2.1).

Specifičnost pojma o sebi u vezi s učenjem jezika proizilazi takođe iz uloge koju jezik ima u procesu učenja kao jedan od osnovnih saznavnih instrumenata (v. Engstrom 1999; Vigotski 1977[1934]). Dok u drugim domenima uvek možemo da se oslonimo na maternji jezik kako bismo bolje razumeli određeni pojam, zatražili pojašnjenje, uspostavili saradnju, u slučaju nedovoljnog poznavanja J2 nemamo jezik kao ključni instrument učenja. Kako da diskutujem o određenoj temi kad me u tome ograničava skučen vokabular, kako da se nadovežem na tuđu repliku kad nisam sigurna da li sam razumela šta je sagovornik rekao, kako da izrazim svoja intimna osećanja kad ne posedujem jezička znanja koja mi to omogućavaju? Rascep između onoga što učenik J2 želi i može da saopšti može stvoriti napetost koja će određene učenike odvratiti od ovog procesa, dok će za druge stvoriti podsticaj za veće lično ulaganje.

Dakle, pojam o sebi u vezi s J2 predstavlja relativno širok sistem uverenja o ličnom iskustvu u učenju i upotrebi nematernih jezika, te sagledavanje sebe u tom procesu. Kao u slučaju opšteg pojma o sebi, i ovde se može govoriti o različitim nivoima opštosti na osnovu čega će se razlikovati globalni J2 pojam o sebi, ali i specifični domeni poput pojma o sebi u vezi s engleskim, španskim, latinskim itd. Lau i saradnici (1999) dodatno podsećaju da se može govoriti o pod-domenima J2 pojma o sebi koji su u vezi s jezičkim aktivnostima slušanja, čitanja, govora i pisanja, što dodatno potvrđuje složenu, višedimenzionalnu mrežu ovog fenomena.

Studijom slučaja Karine, studentkinje engleskog i španskog jezika s nemačkog govornog područja, Merse (2011b) pokazuje kako granice između specifičnih domena nisu jasne, već se u izvesnoj meri preklapaju i međusobno dopunjavaju. Interesantno je, na primer, da poređenje vlastitog uspeha u različitim srodnim specifičnim domenima može voditi ka jačanju ili slabljenju pojma o sebi: Karina upoređuje vlastiti učinak na španskom i na engleskom jeziku, a veći izazovi koje doživljava s engleskim utiču na osnaživanje pojma o sebi u vezi sa španskim i negativniju percepciju sebe u vezi s učenjem engleskog jezika (Merse 2011b: 340–341). Dakle, iako se radi o različitim domenima pojma o sebi, među njima postoji određena dinamička uslovljenost. Karina takođe ispoljava određena kontradiktorna uverenja kada, na primer, komentariše da španski govori skoro kao izvorna govornica iako je svesna da greši u upotrebi prošlih vremena. Moguće je da osoba u slučaju unutrašnje protivrečnosti izoluje određena uverenja većeg stepena specifičnosti kako bi jezgro pojma o sebi ostalo stabilno i neugroženo. Na ovaj način bi se mogao objasniti paradoks u prirodi samopoimanja koji je istovremeno stabilan i dinamičan. Naime, stabilnost se prvenstveno odnosi na uverenja većeg stepena opštosti koja čine suštinu pojma o sebi (npr. *Jezici mi odlično idu.*), dok se njegova dinamička svojstva primarno povezuju s iskustvom u vezi s konkretnim aktivnostima i kontekstima (npr. *Grešim u upotrebi vremena.*) (Merse 2011b: 343).

Svest o vlastitom samopoimanju podrazumeva razumevanje sopstvenih mentalnih i emocionalnih procesa, potreba, mogućnosti i ograničenja, a njihova dublja spoznaja upućuje nas na srodne fenomene kao što su samopoštovanje, samoprihvatanje, samopouzdanje, samoeфикаsnost i identitet. U skladu sa složenom i dinamičkom prirodom pojma o sebi, navedeni pojmovi se u izvesnoj meri prepliću, pa ih je, radi informisanog pristupa i boljeg razumevanja problematike kojom se bavimo, potrebno razgraničiti – u meri u kojoj je to ovde moguće.

Terminološko razgraničenje

Samovrednovanje ili lična vrednost (engl. *self-worth*) čini jezgro samopoštovanja i predstavlja najdublji sloj slike o sebi. Oslanja se na suštinsko uverenje osobe da vredi kao ljudsko biće, bez obzira na mane i vrline, greške, tuđe mišljenje... U savremenim terapijskim školama, podstiče se bezuslovno samoprihvatanje koje omogućava osobi da promišlja i procenjuje svoja iskustva i postupke, ali da ne dozvoli da ta procena ugrozi osećaj lične vrednosti (Popov 2021).

Samopoštovanje (engl. *self-esteem*) je u vezi sa slikom koju imamo o sebi u celini i predstavlja skup procena koje se tiču sopstvene ličnosti, a koje se formiraju pod uticajem povratnih informacija koje dobijamo iz okruženja. Samopoštovanje osećamo kad smatramo da imamo kvalitete koje cenimo, što znači da postoji usklađenost između slike o sebi i idealnog ja. U skladu s tim, većina teorija samopoštovanja ukazuje na njegovu kognitivnu komponentu (*Ja sam dobra / loša osoba.*) i pozitivni ili negativni doživljaj koji čini njegovu emocionalnu komponentu (*Ja vredim / ne vredim.*) (Popov 2021: 41).

Samopouzdanje (engl. *self-confidence*) se odnosi na samouverenost u nekom specifičnom polju delovanja. To je „poverenje u sebe i vlastite mogućnosti” (Trebješanin 2021: 507), tj. uverenost da možemo biti uspešni u određenom domenu. U tom smislu, samopouzdanje je uže od opšteg samopoštovanja, a opet širi pojam u odnosu na samoeфикаsnost. Kao sinonimi samopouzdanju, koriste se termini samouverenost ili samouverenje.

Samoeфикаsnost (engl. *self-efficacy*) predstavlja vlastitu procenu sposobnosti da se izvede određeni zadatak. To su uverenja u sopstvenu sposobnost da se osmisli i sprovede određena aktivnost koja će dovesti do očekivanog pozitivnog ishoda (Bandura 1997: 3). Samoeфикаsnost utiče na izbor aktivnosti, ulaganje truda, istrajnost, otpornost na različite spoljne faktore koji potencijalno ugrožavaju ispunjenje zadatka, pa je samim tim u vezi s ostvarenim postignućem (6.3.3).

Sva četiri fenomena mogu biti predmet istraživanja u oblasti primenjene i psiholingvistike, ali će njihova relevantnost biti snažno uslovljena značajem koji osoba pridaje ciljnom jeziku. U tom smislu, što je određeni jezik bitniji deo našeg bića, potrebno je dublje uroniti u razumevanje psihosocijalne dinamike, te sa nivoa specifičnog domena aktivnosti preći na značaj koji jezik ima u sveukupnom doživljaju sopstvene ličnosti.

5.3.1.2 Samopoštovanje i J2

Samopoštovanje čini sastavni deo pojma o sebi, a odnosi se na vrednosne sudove koje imamo o sebi. Kao pozitivni ili negativni stav prema vlastitom biću, samopoštovanje opisuje kako se osoba oseća u vezi sa sobom u celini (Habrat 2018; Rubio 2007, 2014). U pitanju je, dakle, globalni konstrukt koji predstavlja opštu procenu vlastite vrednosti (Merser 2011a: 15).

Samopoštovanje se definiše u dinamičkoj vezi između slike o sebi i idealnog ja (Figura 5.1). Kao što je prethodno pomenuto, slika o sebi predstavlja ideju o vla-

stitim stvarnim osobinama i sposobnostima, dok idealno ja predstavlja ono što bismo želeli da budemo.³⁹ Što je pojam o sebi bliži idealnom ja, tj. poželjnoj predstavi selfa, veće je samopoštovanje. Ovo tumačenje ima svoje korene u razmatranjima Vilijama Džejmsa koji je još 1890. godine svojim delom *Principles of Psychology* postavio temelje za savremeno proučavanje samopoštovanja (Habrat 2018: 26). Po njemu, ukoliko osoba ostvaruje poželjne ciljeve u domenu koji smatra važnim, to će se pozitivno odraziti na njeno samopoštovanje i obrnuto, ako izostaje uspeh u za nju značajnom zadatku, posledice za samopoštovanje su nepovoljne.

Zdrava ličnost počiva na uverenjima koja verno oslikavaju stvarne osobine pojedinca i koja su usklađena sa realističnom predstavom idealnog ja. Naravno, određeni nesklad između slike o sebi i idealnog ja sasvim je normalan budući da nas motiviše da se pokrećemo i razvijamo. Idealno ja u tom smislu predstavlja razvojni putokaz koji je u korenu naše autentičnosti i samoaktualizacije, odnosno stremljenja ka ostvarenju vlastitih potencijala (Rodžers 1995[1961]). Što smo bliži toj i takvoj predstavi idealnog ja, naše samopoštovanje je zdravije i stabilnije. Problem nastaje kada imamo pogrešnu sliku o sebi, koja može biti uzrokovana ili preterano negativnom ili preterano pozitivnom samoprocenom (Lorens 2006: xviii-ix). Suprotno tome, zdravo samopoštovanje implicira autentičnost koja počiva na razumevanju vlastitih sposobnosti, potreba, želja, emocija i vrednosti i na ponašanju koje iz njih proističe (Vonk i Smit 2012). Prethodno iskustvo bezuslovnog prihvatanja, postupanje koje počiva na zdravom sistemu vrednosti i ranija postignuća izgrađuju samopoštovanje i omogućavaju suočavanje sa novim zadacima i rizicima (Rubio 2014: 45). Milivojević (2007: 589) još dodaje da se ljudi najbolje osećaju „u egzistencijalnoj poziciji u kojoj cene i sebe i druge ljude”.

Bez obzira na to da li je samopoštovanje visoko ili nisko, ono često ima funkciju samoispunjujućeg proročanstva (Brenden 1995: 14). Naše početno očekivanje, uslovljeno procenom sopstvenih sposobnosti, navodi nas da se ponašamo na način koji smo predvideli. Otud nisko samopoštovanje vodi ka povlačenju iz bitnih aktivnosti, što uskraćuje mogućnost učenja i uvežbavanja, što posledično vodi slabijoj kompetenciji i potvrđenoj početnoj premisi – koja je sasvim moguće isprva bila pogrešna. Svest o postojanju ovakve psihološke dinamike pokrenula je čitav niz vaspitno-obrazovnih programa čiji je cilj osnaživanje samopoštovanja (v. Lorens 2006; Rubio 2007). Njihov uspeh je, naravno, bio uslovljen ispravnim razumevanjem psihosocijalne dinamike. Naime, programi koji nisu nudili adekvatan obrazovni izazov, već im se osnovni cilj ograničavao na to da se učenici osećaju prijatno, nisu postizali trajniji uspeh: neutemeljena povratna informacija i opšte povlađivanje ne doprinose

39 Takođe se može govoriti i o mogućim selfovima (engl. *possible selves*) koji se odnose na predstave o tome šta bi osoba mogla postati, šta bi želela da postane i čega se boji da postane (6.4.1).

razvoju samopoštovanja. Kako Rizoner (1982) ističe, unutrašnji izvor samopoštovanja moguće je osnažiti jedino ukoliko se kod učenika podstiču integritet, odgovornost i osećaj postignuća (prema Rubio 2007: 6).

Samopoštovanje je u vezi s postignućem u domenu koji osoba vrednuje (Kroker i Volf 2001). U tom smislu, ako neku aktivnost ne smatramo značajnom, uspeh ili neuspeh u tom domenu neće imati značajniji uticaj na naše opšte samopoštovanje. Suprotno je u slučaju aktivnosti koje smatramo važnima. Ako osoba vrednuje učenje jezika i u tome ostvaruje uspeh, samopoštovanje će joj biti osnaženo i sasvim izvesno će se spremnije ulagati u ovu aktivnost. Govoreći o učenju engleskog kao drugog jezika, Braun (2007: 19) objašnjava da je trud uložen u razvoj komunikativne kompetencije proporcionalan značaju koji se pripisuje učenju tog jezika. Drugim rečima, ako se učenje J2 procenjuje kao aktivnost značajna za opštu samoprocenu, uspeh u ovoj aktivnosti imaće mnogo snažniji uticaj na samopoštovanje. Ukoliko, pak, izostane uspeh u domenu koji osoba smatra važnim, dva su moguća ishoda: uložiće se dodatni napor ka ostvarenju cilja ili će, sasvim suprotno, doći do povlačenja iz aktivnosti kako bi se zaštitilo samopoštovanje (Kroker i Najt 2005; Kroker i Volf 2001).

Lični doživljaj učenja J2 nije isti u svim fazama tog procesa, pa se i samopoštovanje u vezi s učenjem J2 sasvim izvesno razlikuje u različitim periodima. Na osnovu kombinovanog istraživanja s učenicima stranog jezika u srednjoškolskom i univerzitetskom kontekstu Poljske, Habrat (2018) potvrđuje pozitivnu korelaciju između dužine učenja J2 i samopoštovanja. Drugim rečima, što je duže učenje, a ostvarena kompetencija viša, veće je sveukupno zadovoljstvo u odnosu na tu aktivnost. S druge strane, što više napredujemo u razvoju komunikativne kompetencije na J2 postajemo svesniji vlastitih ograničenja, pa je sasvim verovatno da ni kod naprednih korisnika drugog ili stranog jezika samopoštovanje u vezi sa J2 ne mora biti stabilno, niti naročito visoko. Nimalo ne pomaže ako se kao cilj učenja J2 odredi ostvarenje kompetencije izvornog govornika što je samo po sebi nerealan cilj budući da ne možemo postati nešto što nismo (2.5). U slučaju nastavnika stranog jezika niže samopoštovanje može biti naročito nepovoljno, jer ne samo što podstiče jezičku anksioznost i ograničava komunikaciju nastavnika, već negativno utiče na opštu klimu u razredu (Horvic 1996; Marinković 2024).

Savremena istraživanja u primenjenoj lingvistici i dalje odlikuje nemala terminološka zbrka koja otežava jasno razgraničenje između srodnih psiholoških „self-pojmova”. Na osnovu iscrpnog pregleda literature, Habrat (2018: 25–28) zaključuje da se termini opšti pojam o sebi i opšte samopoštovanje često koriste kao sinonimi. Autorka nije u potpunosti saglasna s ovim rešenjem jer, kako navodi, samopoštovanje je pre svega emocionalni konstrukt

(zbog čega se često klasifikuje među emocionalne faktore u učenju J2; v. Krašćen 1982). Međutim, po analogiji s različitim nivoima opštosti pojma o sebi, Habrat (2018; takođe Renč i Šreder Abe 2018) sugerije da se na sličan način može govoriti o različitim nivoima opštosti samopoštovanja, tj. o opštem samopoštovanju i o samopoštovanju u vezi sa specifičnim domenima, kao što je na primer učenje J2. Promišljanje ovih termina u kontekstu istraživanja individualnih razlika u učenju J2 navodi me na zaključak da je samopoštovanje globalni konstrukt, te da je njegova veza s učenjem i upotrebom J2 uslovljena značajem koji osoba pridaje ovoj aktivnosti. Drugim rečima, da li je neko uspešan ili neuspešan učenik/ korisnik jezika neće uticati na samopoštovanje osim ako je u pitanju lično značajna aktivnost. U tom smislu, ako se govori o specifičnom domenu, verovatno je precizniji termin samopouzdanje (engl. *self-confidence*) budući da se ovaj pojam odnosi na poverenje u sebe i svoje sposobnosti (5.3.1.3).

Iako bi se na osnovu pregleda literature moglo zaključiti da veza između samopoštovanja i učenja J2 nije direktna, ona se ne može negirati. Posebno je značajna kada se učenje i upotreba J2 na neki način doživljavaju kao bitne aktivnosti, tj. kada J2 kompetencija čini integralni deo idealnog ja. Dodatno, određeni aspekti upotrebe J2 mogu biti u snažnijoj vezi sa samopoštovanjem, kao što je verovatno slučaj s izgovorom. Osim što prenosimo određenu poruku, govorom istovremeno izlažemo svoju ličnost tuđoj proceni, tako da naglasak i uopšte način izgovora predstavljaju „lingvistički marker identiteta” (Šiška 2022). U tom smislu, samopoštovanje jeste relevantna tema u istraživanju usvajanja jezika i J2 motivacije. Potrebna je, ipak, dodatna doza opreza u operacionalizaciji ovog konstrukta budući da su dosadašnja istraživanja pokazala izvesnu nezrelost i nedoslednu upotrebu srodnih „self-termina”.

5.3.1.3 Samopouzdanje i J2

Samopouzdanje predstavlja samoosećanje (v. Milivojević 2007) na vertikali između samopoštovanja i samoeфикаsnosti. Na jednom kraju se, dakle, nalazi samopoštovanje kao pojam veće opštosti koji se, kao što smo videli (5.3.1.2), odnosi na emocionalnu procenu sopstvene vrednosti. Na drugom kraju je samoeфикаsnost (5.3.1.4) koja se u osnovi odnosi na uverenje u sopstvenu sposobnost da se izvrši određeni zadatak u konkretnom kontekstu. Samopouzdanje se pozicionira između ova dva konstrukta, kao pojam veće specifičnosti u odnosu na samopoštovanje, ali ipak veće opštosti u odnosu na usko određenu samoeфикаsnost. U pitanju je, dakle, sigurnost u sebe i vlastite sposobnosti, te uverenje da ćemo moći da se izborimo s izazovima u određenim domenima relevantnih aktivnosti.

U kontekstu učenja i upotrebe J2, samopouzdanje se obično dovodi u vezu s motivacijom za učenje jezika (Edwards i Rodžer 2015) budući da deluje kao posrednik između motivacione orijentacije i jezičkog ponašanja. Naime, motivacija određuje smer delovanja, posvećenost i spremnost da se u određenu aktivnost uloži napor, ali je samopouzdanje u direktnoj vezi sa realnim učešćem u komunikativnim aktivnostima. Zavisno od precene sopstvene sposobnosti i nivoa jezičke anksioznosti u konkretnoj situaciji, odlučuje se o učešću u komunikaciji zbog čega Makintajer i saradnici (1998) ugrađuju konstrukt J2 samopouzdanja u svoj model spremnosti za komunikaciju (4.2.3). Gasemi i saradnici (2020) pak istražuju ulogu J2 samopouzdanja u razvoju interkulturene komunikativne kompetencije studenata engleskog jezika i zaključuju da ima važnu ulogu u uspostavljanju komunikacije sa predstavnicima zajednice ciljnog jezika.

Samopouzdanje u vezi s učenjem J2 sreće se i u radovima kanadskih autora da označi procenu vlastite komunikativne kompetencije na J2, tj. poverenje u vlastitu sposobnost upotrebe i učenja J2 (Kleman i Kridenije 1985; v. takođe Kleman 1980). Kognitivni aspekt J2 samopouzdanja odnosi se na percepciju vlastite jezičke sposobnosti i komunikativne kompetencije, dok se njena emocionalna komponenta tiče jezičke anksioznosti. Drugim rečima, J2 samopouzdanje implicira realističnu procenu vlastite sposobnosti za komunikaciju na ciljnom jeziku i nizak stepen jezičke anksioznosti (Noels i saradnici 1996: 248). Istraživanja potvrđuju pozitivnu korelaciju između J2 samopouzdanja i akulturacije budući da više samopouzdanje vodi češćoj upotrebi drugog jezika i bržem procesu kulturne adaptacije (Aojama i Takahaši 2020; Dion i saradnici 1990; Noels i saradnici 1996). Ovde ipak treba dodati da brzina akulturacije ne podrazumeva nužno balansiranu integraciju što otvara važna pitanja u vezi s identitetom učenika J2 (5.3.2).

5.3.1.4 *Samoeфикаsnost i J2*

Kao komponenta pojma o sebi, samoeфикаsnost se odnosi na procenu vlastite kompetencije i sposobnosti za ostvarenje ciljeva u vezi s određenim domenom aktivnosti. U pitanju je, dakle, konstrukt veće specifičnosti (Merser 2011a), pa ne čudi što je upravo ovaj fenomen privukao veliku pažnju istraživača u oblasti primenjene i psiholingvistike. Samoeфикаsnost je u tesnoj vezi s motivacijom i samoregulisanim ponašanjem, tako da se ovoj temi vraćamo u različitim poglavljima (v. 6.3), a sada diskusiju ograničavamo na pojašnjenje koje nam pomaže da jasnije razgraničimo self-pojmove.

Samoeфикаsnost je centralni pojam u Bandurinoj socio-kognitivnoj teoriji koja počiva na ideji čoveka kao agensa (lat. *agens*, koji deluje), tj. svesnog vršioca radnje (Bandura 1997). Agentivno svojstvo implicira da

osoba poseduje kapacitet svesnog i aktivnog odlučivanja, da može uticati na svoje misli, osećanja i ponašanja i da ima poverenja u sopstvenu sposobnost suočavanja s različitim zadacima i izazovima. Govoreći o agentivnosti, Duranti (2004) objašnjava da se ona odnosi na kvalitet onih entiteta koji „(i) imaju izvestan stepen kontrole nad svojim ponašanjem, (ii) čije delovanje u svetu utiče na druge entitete (a nekad i na njihove sopstvene), i (iii) čije delovanje je predmet evaluacije (u smislu njihove odgovornosti za ishod)” (prema Mišić Ilić 2018: 446). Prema Banduri (1986, 1997), ljudsko ponašanje zavisi od trijadne recipročna veze između agentivnosti, pojma o sebi i spoljašnjih faktora. Stoga, iako je na delu uvek čitav niz društvenih, kulturnih i psiholoških činilaca, agentivnost daje osećaj kontrole nad sopstvenim životom što je ključno za razvoj autonomije i svako samostalno delovanje. Samoefikasnost, kao uverenje u sopstvenu sposobnost da možemo ostvariti cilj koji nam je važan, predstavlja osnovni činilac agentivnosti (Bandura 1997: 3).

Za razliku od samopoštovanja koje se odnosi na procenu sopstvene vrednosti, samoefikasnost se tiče procene sposobnosti i kompetencije (Bandura 1997: 11). U tome centralno mesto imaju psihički procesi svojstveni ljudskoj vrsti: simbolizacija kao sposobnost komunikacije putem simbola, anticipacija kao planiranje i predviđanje budućih događaja, učenje posmatranjem tj. učenje po modelu, samoregulacija i samorefleksija. Prema Banduri (1997), samorefleksija presudno utiče na razvoj agentivnosti jer promišljanjem sebe i sopstvenog ponašanja možemo menjati način na koji razmišljamo i osećamo, a posledično i svoje buduće ponašanje. Stoga je ovo ključna tema u obrazovanju jer učenje u suštini predstavlja promenu u unutrašnjoj, mentalnoj organizaciji znanja i obrazaca, a visok stepen kompetencije pak podrazumeva aktiviranje prethodnih znanja, umenja i uverenja, njihovu procenu i, konačno, izgradnju samoefikasnosti.

Samoefikasnost je, dakle, u neposrednoj vezi s (akademske) uspehom budući da utiče na izbor aktivnosti, trud, posvećenost i samoregulaciju. Verovatnoća uspeha u ostvarivanju cilja predstavlja snažan podstrek prilikom izbora određene aktivnosti i spremnosti da se pristupi rešavanju nekog zadatka (6.3.2). Osim toga, uverenje u pozitivan ishod određuje s koliko ćemo se truda uložiti u zadatak i koliko smo otporni na nepovoljne okolnosti bilo da su one spoljne (npr. opšta društvena kriza) ili unutrašnje (npr. osećanje zamora). U skladu sa tim, samoefikasnost povlači veću otpornost na neuspeh, tj. istrajavanje na zadatku uprkos izazovima, zahvaljujući uverenosti u konačan pozitivan ishod. Viši stepen samoefikasnosti u vezi je i sa samoregulisanim ponašanjem s obzirom na to da je osoba spremnija da uspešno definiše ciljeve, primenjuje adekvatne strategije učenja,

prati napredak i kreira okruženje koje će povoljnije uticati na realizaciju zadatka i konačan ishod (Šank i Pahares 2009: 36).

Može se govoriti o različitim vrstama samoeфикаsnosti, zavisno od aktivnosti i konteksta o kome je reč (Šank i Pahares 2009):

- Samoeфикаsnost za zadatak odnosi se na uverenja koja se tiču sposobnosti da se obavi određeni zadatak ili da se primeni neka veština. Svest da umemo da se predstavimo, napišemo pismo, razgovaramo telefonom itd. na J2 upravo su primeri ovakvih uverenja.

- Samoeфикаsnost u učenju, kao uverenje da možemo razvijati sopstvenu kompetenciju u vezi s određenim zadatkom, podjednako je važna u obrazovnom procesu. Ona je u vezi s kompetencijom za učenje i uslov je za razvoj samostalnosti.

- Kolektivna samoeфикаsnost odnosi se na procenu sposobnosti određene grupe i predviđanje grupnog zalaganja (Bandura 1997). S obzirom na značaj koji ovaj vid samoeфикаsnosti ima u agentivnosti grupe, jasno je da samoeфикаsnost nastavnog kolektiva može veoma snažno uticati na uspeh čitavog obrazovnog procesa (Bandura 1993, prema Šank i Pahares 2009: 38). Mogli bismo otići i korak dalje i tvrditi da je kolektivna samoeфикаsnost nastavnika uslov za osećaj profesionalnog dostojanstva – tema od suštinskog značaja i praktično neistražena u kontekstu učenja i nastave J2 (za malobrojne primere empirijskih istraživanja, v. Ge 2021; Ninković i Knežević Florić 2018; Zakeri i saradnici 2016).

U našem domenu, samoeфикаsnost postaje zastupljenija tema od početka 21. veka i novijih tokova u istraživanju motivacije za učenje J2. Potvrđena je veza između samoeфикаsnosti i postignuća na J2, kompetencije za usmenu i pisanu komunikaciju, jezičke anksioznosti, samoregulacije i upotrebe strategija u učenju J2 (Mils 2014: 12). Budući da se polazi od premise da uverenja o sebi imaju ulogu perceptivnog filtera, te da shodno tome utiču na proces učenja J2 (Rubio 2007), više studija ukazuje na mogućnost promene uverenja putem procesno-orijentisanog kurikulumu. Naime, zahvaljujući različitim nastavnim rešenjima kao što su prilagođeni kurikulum, u kome se pažnja usmerava na osveščivanje procesa u učenju J2 (Mils i Peron 2009), povratne informacije, koje su usmerene na razvoj strategija učenja i samoregulaciju (Graham 2007), unapređuje se samoeфикаsnost učenika i konačan ishod u učenju J2. U tom smislu inspirativno je istraživanje koje je sproveda Mils (2009) s učenicima francuskog jezika u SAD-u, gde je projektna nastava, praćena fokusiranim diskusijama o učenju i kolaborativnim zadacima, otvorila prostor za učenje po modelu i konačno za osnaživanje samoeфикаsnosti u svim domenima jezičkog kurikulumu.

5.3.2 Jezički ego

Jezički ego (engl. *language ego*) predstavlja još jedan interesantan fenomen koji je privukao pažnju istraživača zainteresovanih za procese učenja i usvajanja J2. Polazeći od pretpostavke da učenje jezika prati izvesni unutrašnji konflikt, Giora (1994) je predložio psihološku teoriju da objasni integraciju različitih identiteta koji su u vezi s učenjem J2, a naročito s izgovorom. Prema njegovom tumačenju, jezički ego je u vezi s propustljivošću granica ega, tj. s otvorenošću osobe da prihvati promene ličnog identiteta koje se događaju s učenjem novog jezika. Ljudi s rigidnijim jezičkim egom teže usvajaju J2 jer imaju osećaj da „gube sebe”; osim toga, rizik od greške i strah od nepoznatog kod njih stvara veći osećaj inhibicije usled čega su i manje skloni da se upuštaju u komunikaciju. Ove pretpostavke Giora i saradnici zasnivaju na nizu eksperimenata kojima proveravaju uticaj empatije i inhibicije na J2 izgovor. Antologijski je njihov eksperiment u kome su testirali efekat alkohola na J2 izgovor kod izvornih govornika engleskog (Giora i saradnici 1972). Ispostavilo se da su učesnici koji su popili oko 30ml alkohola, tj. alkoholno piće ekvivalentno količini jedne i po do dve čaše vina, ostvarili značajno bolje rezultate na testu tačnog izgovora tajlandskog jezika u odnosu na one koji su pili manje ili više. Ova istraživanja, eksperimentalnog karaktera, naišla su na različite kritike koje se tiču samog eksperimentalnog dizajna (npr. Skavel 2001: 133–138), ali njihov značaj ipak prevazilazi istorijsku belešku o metodološkim pristupima iz prvih decenija našeg istraživačkog polja, budući da ukazuju na učešće različitih emocionalnih faktora u učenju J2.

Savremena istraživanja jezičkog ega usmeravaju pažnju na vezu sopstva i učenja jezika ukazujući na spregu između ličnosti i različitih faktora u vezi s okolnostima učenja, a posebno posmatraju dinamiku između sopstva koje je u vezi s različitim jezicima, bilo da je to prvi, drugi, nasledni... Koren ovih istraživanja nalazi se u psihoanalizi, a počiva na tezi da se formiranje ega, kao komponente svesnog i nesvesnog pojma o sebi, razvija kroz simbolička značenja koja jezik predstavlja (Galletkaja 2014). Potencijalne implikacije ovih istraživanja tiču se polja višjezičnosti, a nesumnjivo su u vezi s odnosom identiteta i jezika.

5.3.3 Identitet i J2

Što je pojam prisutniji u privatnom, javnom ili profesionalnom prostoru, što je bitniji za pojedinca i društvo, teže ga je obuhvatiti definicijom. Postoji bojazan da formulacija neće biti precizna na način koji definicija nalaže, da će se u konciznosti izgubiti važne konotacije, da će se u akademskim jeziku izgubiti nijanse značenja. Upravo je identitet jedan takav teško uhvatljiv pojam jer se odnosi „na proces koji je istovremeno ’lociran’ u jezgri pojedinca i u jezgri zajedničke kulture, na proces koji uspostavlja identitet ova dva identiteta” (Erikson 1968: 22). Nekoliko ključnih ideja je sadržano u prethodnom iskazu jednog od utemeljivača savremenih istraživanja identiteta: identitet je proces, uključuje pojedinca, zajednicu, društvo i njihovu interakciju.

Prema Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja (1951, 1968), identitet predstavlja lični osećaj kontinuiteta koji objedinjuje lične karakteristike, društvene i kulturne obrasce i uloge. Polazeći od ovih ideja, u kojima granice između selfa i identiteta nisu sasvim jasne, savremena istraživanja stavljaju veći fokus na društveno-kulturnu uslovljenost identiteta. U tom kontekstu, identiteti se definišu kao izdvojeni elementi pojma o sebi, internalizovana značenja i očekivanja koja su u vezi s ulogama i pozicijama pojedinca u društvenim grupama (Ojserman i saradnici 2012: 74). U tom smislu, identitet predstavlja društveni pojam o sebi, pa se tako, zavisno od proučavanog fenomena, može govoriti o ličnom, društvenom, kulturnom, digitalnom, rodnom... identitetu, koji se u životu svakog pojedinca prepliću i čine jedinstveni sistem uverenja o sebi, sopstvenim ulogama, vrednostima i pripadnostima.

U razumevanju identiteta možemo se usmeriti na sličnosti sa određenim društvenim grupama ili pak na razlike zbog kojih se izdvajamo u odnosu na neke druge. Osim toga, učešće u društvu implicira nekakav odnos i preuzimanje uloge u tom odnosu: roditelj ne postoji bez deteta, nastavnik ne postoji bez učenika, rukovoditeljka bez zaposlenih... Naravno, uloge nisu fiksirane već se menjaju, tokom života pojedinca ali i tokom istorijskog kontinuuma. Drugim rečima, nije isto biti student sa 25 ili 55 godina, kao što nije isto biti student 2000. i 2025. godine.

Kao „svesni ili intuitivni osećaj istovetnosti u vremenu” (Horovic 2012: 3), pojam identiteta implicira unutrašnju protivrečnost između stabilnosti i promene, inercije i evolucije. Sveukupnost naših iskustava s drugim osobama, s okruženjem i sa samim sobom, kao i njihov rezultat, stvaraju osećaj jedinstvenosti i trajnosti koji predstavlja odgovor na pitanje šta smo bili, šta smo i šta bismo mogli postati (Marša 2002; Norton 2013; Van Lir 2004), pa je u tom smislu identitet u vezi s idejom integrativnog ličnog narativa (5.1.3). Istovremeno, identitet je u stalnoj transformaciji, jer život nameće promene i učenje na načine koje ne možemo uvek predvideti. To je kompleksni sistem u kojem se mnoštvo različitih činilaca nalazi u stalnoj interakciji i gde „svaki činilac utiče na sve druge elemente sistema, te posledično utiče i na sebe” (fan Gert 1994: 50). Identitet je, dakle, mnogo više od zbira svojih delova, to je organsko jedinstvo koje se ne može razumeti samo na osnovu proučavanja pojedinačnih komponenti sistema (Merser 2014: 163; Larsen-Friman 2011). *The whole is simpler than its parts*, kao što sugeriše Rukajzer (2025[1942]), i predstavlja svojevrtni geštalt koji intuitivno osećamo i pre analitičke procene njegovih sastavnih delova.

Kako uopšte nastaje identitet? Nesumnjivo je da fraza „istina je u oku posmatrača” donekle objašnjava mehanizme koji se nalaze u korenu identiteta.

Informacije koje dobijamo iz okruženja pomažu nam da stvorimo sliku o sebi, s tim što se zapravo radi o interpretaciji tuđih percepcija naše ličnosti. U tom smislu, stvaranje identiteta predstavlja dvostruki fenomenološki proces tokom koga postajemo svesni sebe i sveta oko sebe u skladu sa sledećom dinamikom: ja postojim, drugi me vide na određeni način, ja vidim kako me drugi vide, što utiče na moj doživljaj sopstvene ličnosti. Odnos s ljudima oko nas je zato presudan za razvoj identiteta, jer način na koji razumemo poruke iz okruženja pomaže da razumemo sebe i svoje uloge. Ovo je divno sadržano u nemačkoj reči *Umwelt* koja označava subjektivnu percepciju i doživljaj okruženja, tj. kontekst koji nije samo oko nas, već i u nama. Mi smo deo šireg društvenog konteksta, određene obrazovne kulture, jednog prostora i istorijskog trenutka koji, opet, nosi nasleđe predašnjih vremena. Identitet je uvek društveno, kulturno i istorijski uslovljen, u dinamičkoj vezi s kontekstima u kojima živimo i delujemo. Razumevanje identiteta stoga znači razumevanje kulturne istorije, a čovekova potreba za identitetom svoj koren ima u sociogenetskoj evoluciji (Erikson 1968: 41).

Interakcija između psihološkog i društvenog, razvojnog i istorijskog predstavlja psihosocijalnu dijalektiku u kojoj tragamo za unutrašnjom istinom. „Identitet nikad nije nešto 'zaokruženo' u smislu 'postignuća', kakvog ličnog oklopa, ili bilo čega statičnog i nepromenljivog” (Erikson 1968: 24). Predstavlja neprekidni proces konstrukcije, dekonstrukcije i rekonstrukcije koga nismo uvek svesni, osim ako neke spoljašnje ili unutrašnje okolnosti ne probude pažnju i ukažu na odstupanja u odnosu na uobičajene obrasce ponašanja. Bejtson (2015; v. takođe Blum 2024) uvodi termin „simatezija” (engl. *symmathesy*) da opiše kontekstualizovano uzajamno učenje u interakciji. Kada postoji interakcija – a svako živo biće se nalazi u stalnoj interakciji s mnoštvom različitih činilaca i konteksta, dešava se učenje koje svaki član ekosistema doživljava na sebi svojstven način. Mesta intenzivnog učenja nalaze se na granicama, u dodiru različitosti, budući da u susretu sa novim i drugačijim nastaje potencijal za promenu i za punije razumevanje našeg odnosa sa svetom. Identitet, dakle, nastaje u stalnom procesu promene čiji je cilj, paradoksalno, da sačuva osećaj istovetnosti.

Ovakvo tumačenje identiteta blisko je ekolingvistici koja, između ostalog, istražuje uticaj jezika na međuljudske odnose, a po kojoj je upotreba jezika lično, društveno, kulturno i istorijsko iskustvo (1.1, 4.1.2). Jezik nije samo skup značenja upakovan u fonološke, morfosintaksičke i leksičke jedinice; to je simbolički sistem koji u sebi sadrži društvenu i kulturnu stvarnost čitave jezičke zajednice. To je sredstvo kojim se stvara značenje, kojim dajemo smisao svetu oko sebe i u sebi, „medijum kojim izražavamo najdublje težnje, svesnosti i sukobe” (Kramš 2009: 11). Koristiti jezik znači učestvovati u kulturi koju taj jezik predstavlja.

Izbor jezičkih struktura stoga ne služi samo prenošenju određene poruke, već markira zajednicu s kojom želimo da se identifikujemo. Kad posmatram tuđe neadekvatno ponašanje zbog koga je mene sramota, taj doživljaj ću imenovati kao „neprijatnost”, „transfer blama”, „krindž”... zavisno od konteksta i želje da se u tom trenutku poistovetim s određenom grupom; a nevešta upotreba reči može biti izvor nove neprijatnosti jer ukazuje na nepoznavanje normi zajednice s kojom sam želela da se identifikujem. Adekvatna upotreba jezika nam, dakle, otvara vrata mogućnosti za punopravno učestvovanje u određenoj jezičkoj zajednici; konačno, omogućava pripadanje koje je ključno za identitet.

Nije onda čudno što je identitet postao centralna tema poststrukturalističkog pristupa, uz ključne reči kao što su „kontekst”, „moć”, „sukob”, „emancipacija”... Iz ove perspektive, identitet nastaje u kontekstu neravnopravne distribucije moći i predstavlja mesto sukoba u kojem pojedinac tumači svoj odnos sa svetom. Norton (2013, 2014) rezimira postulate koji se nalaze u osnovi poststrukturalističkog pristupa izučavanju identiteta i koji poslednjih dvadesetak godina snažno utiču na razvoj ovog polja. Kao što razrađujemo u nastavku, ovi principi zajedno podsećaju na neodvojivu vezu između pojedinca i okruženja, društvenu, kulturnu, istorijsku i svaku drugu uslovljenost procesa u kojima učestvujemo, a koji su obeleženi nejednakim odnosima moći, potrebom za pripadanjem i prihvatanjem unutar (jezičke) zajednice s kojom se identifikujemo.

Pojedinac je neodvojiv od šireg društvenog konteksta. Različiti, pre svega emocionalni faktori, a potom i svi ostali, uslovljeni su širim kontekstima i variraju zavisno od vremena i prostora u kojem se nalazimo i koji su često obojeni različitim odnosima moći. Tako, na primer, niko od nas nije samo motivisan ili nemotivisan, niz činilaca utiče na posvećenost, intenzitet ulaganja, izbor ili odustajanje od određene aktivnosti. Inače posvećen student može delovati nemotivisano jer preispituje širi društveni kontekst u kojem se učenje odvija, prepoznaje odnose moći i definiše svoju poziciju u odnosu na njih, menja prioritete... Neretko i sam pojedinac proživljava protivrečna osećanja koja su izvor unutrašnjih sukoba i koja će, konačno, odrediti motivaciju za određenu aktivnost i spremnost za ulaganje (6.4.3).

Učenje i upotreba J2 podrazumeva različite pozicije moći koje određuju mogućnost razvoja poželjnih identiteta u odnosu na zajednicu koju J2 predstavlja. Odnosi moći postoje u svim kontekstima učenja i upotrebe jezika, bilo da su oni formalni ili neformalni, i definišu u kojoj meri i na koji način pojedinci imaju priliku i snagu da se upuste u aktivnosti usmene i pisane komunikacije. U slučaju učenja stranog jezika govorimo o zajednici učenja koja podrazumeva odnose između nastavnika i učenika, koji su opet kontekstualizovani unutar šire školske, obrazovne i kulturne zajednice određenog prostora i vremena.

Učenje i upotreba drugog jezika, gde je to jezik okruženja, opet uvodi niz novih društvenih, kulturnih, istorijskih, ekonomskih, obrazovnih faktora koji će presudno uticati na procese asimilacije ili integracije, akulturacije i transnacionalizma, i konačno za rezultat imati manje ili više uspešan razvoj jezičkih znanja. Istraživači ovih procesa stoga za cilj imaju razumevanje i tumačenje odnosa moći kako bi se problematizovalo stanje stvari i otvorio prostor za svesno i agentivno učešće u jezičkim zajednicama. U tom smislu, posebno značajnu ulogu ima kritička pedagogija kao obrazovna ideologija čiji je cilj emancipacija putem holističkog, kritičkog i društveno-angažovanog obrazovanja (v. Freire 2018[1968], 1998; Kinčlou 2011; Šon 1995; Žiru 1997).

U vezi s prethodnim je i činjenica da su identitet i društveno-kulturne prakse u tesnoj vezi s dostupnim resursima. Primera radi, u toku globalne pandemije 2020. godine, veliki broj obrazovnih sistema prešao je na onlajn način rada, što je podrazumevalo upotrebu uređaja i softvera koji nisu bili podjednako dostupni svim učesnicima obrazovnog procesa. Neravnopravna raspodela društveno-ekonomskih sredstava, imanentna svetu u kojem živimo, na ovaj način dodatno je naglašena: izvesno je da uslovi za rad nisu bili isti u porodici u kojoj učenik ima svoju sobu, kompjuter, prethodno iskustvo u onlajn prostoru, roditelje koji mogu da pomognu i, nasuprot tome, u porodici u kojoj se deli zajednički prostor, kompjuter možda i ne postoji, internet veza je slaba (ako je uopšte ima), roditelji rade ili nemaju znanja da podrže nove, hitne potrebe obrazovnog sistema, ili u tome ne mogu da učestvuju usled elementarne egzistencijalne ugroženosti (v. Sun i saradnici 2024). Proučavanje praksi, resursa i identiteta u vezi s učenjem J2 stoga, posebno u kontekstu transdisciplinarnih istraživanja (v. Filipović 2015, 2024), ima potencijal da unapredi vaspitno-obrazovni kontekst.

Iako različiti društveni, kulturni, istorijski, ekonomski, politički i drugi faktori snažno utiču na učenje i usvajanje J2, i oni su podložni promenama. Nekad se blagonaklone okolnosti mogu promeniti i učiniti proces učenja značajno izazovnijim ili čak nemogućim, kao što je moguće i suprotno, dinamika nekog nepovoljnog konteksta može se promeniti na bolje, kako na individualnom tako i na kolektivnom planu. Ako razmišljamo, recimo, o formalnom kontekstu učenja jezika, sigurno ćemo se svi s lakoćom setiti situacija koje su nam bile više ili manje naklonjene. Nekad je dovoljno da se promeni nastavnik, drug u klupi, direktor, udžbenik, porodične okolnosti, itd. pa da se izmene okolnosti u kojima se odvija učenje, na bolje ili gore, jer s promenom jednog činioca u sistemu dolazi do pomeranja čitavog sistema. I na širem planu, na nivou jezičkih obrazovnih politika, možemo razmišljati o spletu niza različitih faktora koji su više ili manje naklonjeni učenju jezika. Ilustracije radi, učenje nemačkog kao stranog jezika u našoj zemlji nije bilo sistemski podržano nakon Drugog svetskog rata, a postojao je i kolektivni otklon od ovog jezika i kultura koje predstavlja, da bi se situacija vremenom značajno

promenila i prevagnula na stranu nemačkog tokom poslednjih decenija zahvaljujući ekonomskim i migracijskim vezama između Srbije i Nemačke (v. Đurić 2016; Filipović i saradnice 2007; Jovanović 2023a; Jovanović i Sanćes Radulović 2013). Pomeranja u širem društveno-kulturnom kontekstu mogu stoga povlačiti drugačije odnose moći, promenjene ideologije, novi pristup različitim resursima i sveukupne promene koje otvaraju prostor da se redefiniše identitet i drugačije odredi lična i kolektivna uloga u opštem poretku stvari.

Konačno, za razumevanje identiteta učenika J2 neophodno je uvažiti ideju zamišljene zajednice (engl. *imagined community*) koju uvodi Anderson (2006) da objasni ključni faktor u konstituisanju nacionalne svesti. Poput religije, zamišljena zajednica stvara osećaj stabilnosti u inače haotičnom, nepredvidljivom svetu i daje osećaj utehe tako što povezuje preminule, žive i još nerođene u večnom lancu zajedničkih vrednosti, ideala, mitova i interesa. Za mnoge učenike jezika, zamišljena zajednica koju J2 simbolički predstavlja nije samo rekonstrukcija određene geografske, istorijske, kulturne zajednice, već mogućnost za ostvarivanje nekog novog, poželjnog i mogućeg pojma o sebi (v. Dernjei 2009, 2020; Rajan i Iri 2014). Zavisno od toga da li razmišljamo o prvom, drugom, stranom, naslednom, većinskom, manjinskom jeziku, ili bilo kojoj kombinaciji svih tih jezika, poistovećivanje sa zamišljenom zajednicom utiće na ulaganje, osećanje pripadnosti i doživljaj ličnog identiteta. Približavanje ovom imaginarnom identitetu, koji je u jezgru našeg ličnog narativa, omogućava nam punopravno učešće u stvarnoj i/ili zamišljenoj zajednici kojoj težimo i čini sastavni deo ličnog razvoja i uslov kolektivne vitalnosti. Kao sa svakim dinamičkim sistemom, taj proces odlikuje promena kvaliteta, reverzibilnost, stabilnost, kompleksnost, nelinearnost i međuzavisnost (Herdina i Jesner 2002: 77), a jezik u njemu ima nemalu ulogu, kao što svedoči ova kratka ispovest drage prijateljice, objavljena na *Facebook* strani:

When I'm in Minas Gerais, people ask me about my strange accent, they guess I'm from São Paulo, São Paulo hillbilly. I arrive to São Paulo, and they tell me I'm from Minas, hillbilly from Minas (I'm always a hillbilly, even though I'm from São Paulo.) If I speak Spanish, they think I come from France, due to my comic French accent. When using French, I notice the Hispanic influence in my speech. But, I assure you, I'm very Brazilian when I try out my poor English. For those born strangers, this whole mess – lack of identity or its accumulation – is a source of pride, fun, and the greatest joy.⁴⁰ (Dani 2015)

40 Kad sam u Minas Žeraisu, ljudi me pitaju odakle mi čudan akcenat, misle da sam iz Sao Paola, seljančica iz Sao Paola. Kad sam u Sao Paolu, kažu mi da sam iz Minas Žeraisa, seljančica iz Minas Žeraisa (uvek seljančica, iako sam rođena u gradu Sao Paolu). Kad govorim španski, misle da sam iz Francuske, zbog mog smešnog francuskog akcenta. Kad pričam francuski, osećam hispansko prisustvo u svojim rečima. Ali, budite uvereni, prava sam Brazilka kad koristim svoj slabi engleski. Za sve koji su rođeni kao stranci, cela ova zbrka – nedostatak identiteta ili njegovo nagomilavanje – izvor je ponosa, zabave i istinske radošti.

6 MOTIVACIJA I J2

*Achievement is a we thing, not a me thing,
always the product of many heads and hands
no matter how it may appear to one involved
in the effort and enjoyment of it or to a casual observer.*

Džon Atkinson (1974)

Motivacija je tema koja me je uvela u svet nauke; bilo je to akciono istraživanje u svrhu pisanja završnog rada na master studijama. Imala sam divnu komisiju, u njoj prof. Mardži Berns (Margie Berns) koja je umela da prividno jednostavnim pitanjima navede studente na ozbiljno promišljanje, a nekad i duboko preispitivanje. „Zašto motivacija?” bilo je njeno pitanje tom prilikom, kao da od mene očekuje da odbranim izbor teme, tako čest među studentima različitih generacija i meridijana. „Pa... Sve počinje od motivacije, bez nje nema učenja, nema uspeha...” bio je moj pokušaj obrazloženja. Bila je zadovoljna, ne toliko odgovorom koliko činjenicom da je uspela da me protrese i navede na razmišljanje koje, evo, traje i dvadeset godina kasnije.

Istraživanje motivacije traži odgovor na pitanje „zašto želimo to što želimo” i „zašto činimo to što činimo”, što podrazumeva izučavanje potreba, želja, ciljeva, težnji, truda, nastojanja pojedinca i društvenih zajednica kojima pripada (Riv 2010). Iako je motivacija individualna karakteristika, u njenom izučavanju moramo razumeti kako pojedinca tako i njemu relevantno društveno okruženje, jer je ono čemu stremimo, osim ličnim osobinama, uslovljeno sredinom, kulturnim vrednostima, uzorima, vaspitnim i obrazovnim iskustvom, roditeljima, prijateljima, partnerima, duhom vremena... Sve te uticaje upijamo, usvajamo, prerađujemo i integrišemo u sopstveni sistem vrednosti i pojam o sebi da bismo odredili svoje mesto u svetu – sadašnje i ono kojem stremimo – te da bismo se pokrenuli u željenom pravcu.

Na izvestan način, motivacija je inherentna karakteristika ljudskog ponašanja jer svako svesno postupanje podrazumeva određenu nameru. Ovo važi i za ponašanje koje bismo okarakterisali kao nemotivisano, pa čak i (auto) destruktivno, jer i tu postoji neki razlog i namera. Učenik koji beži sa kon-

trolnog, student koji se na času ne oglašava, stručni izazov koji izbegavamo... uvek neki motiv pokreće ponašanje. „Ili ćeš koračati napred u razvoj, ili nazad u sigurnost” citat je koji se pripisuje Abrahamu Maslovu, a koji vrlo jasno ilustruje suženi izbor mogućnosti sa kojim se svako od nas suočava na dnevnom nivou – ili rastemo, ili stagniramo. Naravno da okolnosti snažno utiču na izbor aktivnosti i naše angažovanje u njima, ali stvar je u suštini jednostavna: život ide uz neprekinutu seriju svesnih izbora da se suočimo sa situacijama u kojima se opredeljujemo između sigurnosti i razvoja, zavisnosti i nezavisnosti, regresije i napredovanja, nezrelosti i zrelosti, a bez obzira na to koju opciju odaberemo, čekaju nas određene nagrade i frustracije (Maslov 1968: 47). Pitanje je stoga šta bismo i koliko smo spremni da na tom putu istrajemo da bismo jednog dana, u poznim godinama, mogli da se osvrnemo i sa smirenošću izgovorimo „vredelo je”.

Ove teme, stare koliko i ljudska misao, prigrllila je i naša mlada disciplina u težnji da razume šta ljude pokreće na učenje jezika. U domenu individualnih razlika, motivacija za učenje J2 je oblast s najsnažnijom tradicijom i sasvim izvesno s najbogatijom istraživačkom delatnošću u okvirima primenjene lingvistike, teorije usvajanja drugog jezika, jezičkog obrazovanja, glotodidaktike i drugih srodnih oblasti. U ovim istraživanjima posebno se lepo uočava interdisciplinarni karakter našeg polja koje se od prvih dana napaja iz brojnih izdašnih izvora: psihologije i njenih grana kao što su socijalna psihologija, pedagoška psihologija, te pedagogija i teme u vezi s upravljanjem razredom, pedagoškim pristupima, obrazovanjem nastavnika, a onda i iz sociologije, organizacionih nauka, komunikologije itd. (Dernjei 2001: 248–251). Inicijalno obrazovanje istraživača i njihova primarna orijentacija direktno uslovljava uspostavljanje teorijsko-metodoloških okvira koje potom dovodimo u vezu s različitim fazama i strujama u razvoju istraživanja J2 motivacije.

U ovom poglavlju, dakle, analiziramo evoluciju istraživanja motivacije za učenje drugog ili stranog jezika. Po prirodi stvari, prikaz ne pretenduje da bude sveobuhvatan već nastoji da izdvoji najuticajnije teorijske modele i da ukaže na njihove implikacije za savremeno razumevanje J2 motivacije.

Presek sadržaja u poglavlju

6.1 Motivisano ponašanje i motivacija za učenje J2 – odeljak kontekstualizuje temu motivacije, uvodi ključne pojmove i u opštim crtama ukazuje na specifičnost motivacije za učenje drugog ili stranog jezika; u završnom delu ove celine, razrađujemo model motivacionog ekosistema inspirisani Bronfenbrennerovom teorijom ekološkog razvoja.

6.2 Društveno-psihološki modeli motivacije za učenje J2 – celina predstavlja prvu fazu sistematičnih istraživanja u oblasti motivacije za učenje J2, te polazi od socio-psihološkog modela da bi se potom fokusirala na Gardnerov društveno-obrazovni model motivacije za učenje J2 koji je dominirao našim poljem više od četvrt veka.

6.3 Kognitivne teorije motivacije za učenje J2 – razmatra različite teorijske modele motivacije koji su posebno relevantni u proučavanju učenja drugog ili stranog jezika, a koji se dovode u vezu s kognitivnim obrtom u psihologiji: motivacija za postignućem, teorije očekivanja i vrednosti, teorija samoeфикаsnosti, teorija samoodređenja i teorije ciljeva; celina završava procesnim modelom J2 motivacije koji ove različite modele stavlja u kontekst učenja drugog ili stranog jezika.

6.4 Savremeni tokovi u istraživanju motivacije za učenje J2 – predstavlja poslednje dve decenije istraživačkih napora u oblasti J2 motivacije i odabrane teorijske modele koji su posebno snažno obojili ovaj period: to su J2 motivacioni self sistem, potom relacioni model osobe-u-kontekstu, da bi se u završnom delu istražio pojam ulaganja u okviru teorije društvenog identiteta Boni Norton; celinu zatvaramo sintezom prethodnog izlaganja.

6.1 Motivacija za učenje J2

Literatura o motivaciji obiluje različitim terminima kao što su želje, potrebe, težnje, ciljevi, namere, nagoni, motivi i mnogi drugi, zbog kojih ovaj pojam i dalje deluje pomalo neuhvatljivo. Ipak, postoji određeni konsenzus na osnovu koga bi se motivacija mogla definisati kao psihološki proces koji uzrokuje pokretanje, usmeravanje i održavanje svesne radnje prema određenom cilju (Šampu 1996: 117).

Motivacija (lat. *movere*: pomerati, pokrenuti) podrazumeva pokret: polazište, putanju i destinaciju. Postoji poriv, tj. razlog za određeno ponašanje, namera, tj. željeni cilj i kretanje ka tom cilju. Istraživanje motivacije nastoji da razume taj pokret i da objasni njegov uzrok i intenzitet, što povlači niz pitanja (Riv 2010: 5–8) koja ovde dovodimo u vezu s učenjem J2.

- Šta pokreće ponašanje? – Zašto učimo neki jezik? Zašto se dugoročno opredeljujemo za učenje jezika, a ne za slikanje ili karate, na primer? Šta utiče na donošenje odluke o učenju određenog jezika? Zašto biramo španski a ne engleski, kineski, a ne japanski? Šta je to što pokreće učenje u datom trenutku (a ne u nekom drugom)?

- Šta održava ponašanje nakon što je pokrenuto? – Pošto smo odabrali učenje nekog stranog jezika, šta je to što nam pomaže da istrajemo na zadatku? Na koji način iz dana u dan održavamo posvećenost? Kako odlučujemo da učimo, a ne da gledamo seriju, izađemo na kafu, spavamo?

- Zašto se ponašanje razlikuje u svom intenzitetu? – Zašto posvećenost varira od trenutka do trenutka, od dana do dana? Zašto smo jednom na času jezika puni energije i volje, fokusirani na zadatak, a sledeći put rasejani, osećamo dosadu ili zlovolju? Zašto se radujemo prezentaciji na času jezika, a zaziremo od sastava?

- Zašto ponašanje prestaje? – Zašto prestajemo da učimo jezik? Koji su razlozi iza privremenog prestajanja ili potpunog odustajanja?

Ovom nizu pitanja mogla bi se dopisati još mnoga druga čiji je zajednički imenitelj interesovanje za procese koji pokreću i održavaju ponašanje ka određenom cilju. U njihovom korenu je poriv da se razume ljudska priroda, jer, ako razumemo motivaciju, razumemo šta je to što pokreće ljude, koje su potrebe u osnovi naših postupaka i šta je to što daje svrhu našem ponašanju, delovanju, bivanju.

6.1.1 Motivi i motivisano ponašanje

Motivacija ima svoju unutrašnju i spoljašnju realnost, tj. motiv i ponašanje (Oksford 1994: 4896). Motiv je unutrašnji proces koji podstiče, usmerava i reguliše neku aktivnost, dok ponašanje predstavlja ispoljavanje motiva.

Motiv čine potrebe, kognicija i emocije (Riv 2010):

- Potreba predstavlja stanje u kojem osećamo nekakav psihološki ili fiziološki nedostatak, te se pokreće želja ili težnja da ga nadomestimo i tako uspostavimo poželjno stanje. Potreba za hranom, vodom, ljubavlju, znanjem, potvrđivanjem i mnoge druge stvaraju određenu napetost i težnju da se tenzija razreši, tj. da se potreba zadovolji.

- Kognicija se, sa svoje strane, odnosi na mentalne događaje poput misli, uverenja, stavova, očekivanja, koji utiču na način razmišljanja i stvaranje motiva (4.3). Tako, na primer, uverenje da je učenje jezika važno može uticati na odluku da se pristupi učenju jezika, kao što i pozitivan stav prema italijanskoj kulturi može uticati na izbor italijanskog jezika.

- Emocije su integralni deo motiva o čemu svedoči i etimologija reči, podudarna u terminima emocija i motivacija (4.1). Emocije predstavljaju subjektivno iskustvo i psihofiziološki odgovor na unutrašnji ili spoljašnji događaj, što stvara spremnost za reagovanje. Ako, recimo, neka situacija u učionici jezika stvara osećaj strepnje, to iskustvo doživljavamo kao negativnu emociju koja nas obično navodi da se povučemo iz situacije koja je pobuđuje. Suprotno tome, ako je učenje jezika interesantno i podsticajno, težićemo da se vratimo okolnostima u kojima osećamo prijetnost.

Motiv, dakle, predstavlja unutrašnje iskustvo koje nije (uvek) lako prepoznati. Neko može biti veoma posvećen izradi zadatka zato što ga smatra motivirajućim, ali isto tako motiv može biti izvan neposrednog zadatka, kao kad, na primer, učenik žuri da završi test kako bi izašao ranije s časa jer treba da se vidi s devojkom. O motivaciji stoga zaključujemo na osnovu različitih ispoljavanja koja se manifestuju na više ravni (Riv 2010: 11–13):

- Priroda ponašanja mnogo govori o vrsti i kvalitetu motivacije, a kako bi se utvrdile karakteristike ponašanja, istraživači izdvajaju više parametara na osnovu kojih se može zaključivati o prisustvu, intenzitetu i vrsti motivacije; to su, u najmanju ruku, pažnja, napor, vreme latencije (vremenski period između podsticaja i početka radnje), upornost, izbor, verovatnoća izbora, mimika, govor tela.

- Posvećenost se procenjuje na osnovu intenziteta motivacije (koliko je osoba fokusirana na konkretni zadatak, koliko je posvećena procesu i koliko dugo na njemu istrajava, koliko truda ulaže), emocionalne posvećenosti (kakva je emocionalna temperatura, da li preovlađuju pozitivne emocije poput radosti, uživanja, zainteresovanosti), kognitivne posvećenosti (koliko osoba svesno upravlja sopstvenim ponašanjem, koliko je samoregulisana) i ulaganja sebe (koliko je cilj relevantan i usklađen sa idealnom slikom sebe i sveta).

- Fiziološke manifestacije takođe donose dragocene informacije o motivaciji, pa se na osnovu moždane i hormonske aktivnosti, brzine otkucaja srca, krvnog pritiska, širenja zenica i drugih fizioloških promena može zaključivati o prisustvu i intenzitetu motivacije.

- Verbalni odgovor, tj. opis stanja i njegovo objašnjenje od strane same osobe je možda i najdirektniji način da saznamo o prirodi njene motivacije, šta je to što je pokreće, zašto čini to što čini, koje potrebe, vrednosti, ciljevi je pokreću. Nevolja s ovom vrstom podataka je u tome što ljudi često govore ono što ne misle, a neretko nisu svesni šta ih zaista pokreće – što se s razlogom ističe u metodološkim diskusijama na temu motivacije i individualnih razlika uopšte (Čen 2009). S obzirom na činjenicu da se motivacija za učenje J2 dominantno istražuje upravo na osnovu metoda koje se oslanjaju na verbalni odgovor učesnika, bilo da je reč o kvantitativnom ili kvalitativnom pristupu, ključno je imati na pameti ograničenja ovakvih istraživanja (v. Polhas i Vazir 2007). Međutim, to nikako ne znači da se treba odreći podataka koji počivaju na introspekciji budući da svaka osoba ima pristup svojim mislima, osećanjima, nadama, sećanjima... Istina je da se može pogrešiti u introspekciji, ali isto tako se može pogrešiti i u matematičkom proračunu (Lok 1996), zbog čega je ključno poštovati jasne kriterijume validnosti i pouzdanosti pri-

merene različitim istraživačkim metodima. Konačno, presudni argument u prilog ovom istraživačkom pristupu proizilazi iz same fenomenološke prirode motivacije: za razumevanje ponašanja je važnije kako osoba opaža svet nego kakav on stvarno jeste.

Dakle, kako Riv (2010) sumira, motivi pokreću čoveka na aktivnost ka određenom cilju, a ta se aktivnost ispoljava putem ponašanja, posvećenosti, fizioloških manifestacija i verbalnog odgovora. Govoreći o motivaciji za učenje, Mer (1984) ukazuje na postojanje određenih obrazaca ponašanja koje sistematizuje na sledeći način:

- Motivacija određuje usmerenost pažnje i aktivnosti pojedinca;
- Motivisana osoba je istrajna u svom kretanju prema cilju;
- Nivo aktivnosti motivisane osobe je visok što se ogleda u intenzitetu uložnog napora;
- Motivisana osoba se vraća zadatku i bez vidljivih spoljnih podsticaja;
- Učinak motivisane osobe bolji je od učinka nemotivisane osobe, pod uslovom da su ostali činioci isti.

Iako je sve to tačno, ne postoji savršena veza između motivacije i uspeha budući da niz različitih faktora utiče na ishod aktivnosti. Tako, na primer, osoba može biti motivisana za učenje jezika, ali je neposredni kontekst nepovoljan te ometa ili sprečava učenje; ili možda postoje određena kognitivna ograničenja... U takvim okolnostima uspeh nije na nivou koji bi se mogao predvideti na osnovu visoke motivacije, pa je u promišljanju ovih tema posebno važno razgraničiti motivaciju od uspeha i kompetencije: iako postoji direktna pozitivna korelacija između motivacije i uspeha, niz različitih unutrašnjih i spoljašnjih faktora određuje konačni ishod jedne aktivnosti.

Takođe bi se moglo pretpostaviti da je svaka osoba nekako motivisana, ali njeno ponašanje ne otkriva uvek istinsku motivaciju. Sandra je maturantkinja koja francuski jezik uči već osam godina. Savesno radi zadatke iz francuskog, postiže dobre rezultate, ima odlične ocene. Ipak, raduje se kraju godine i prilici da nikad više ne uči francuski, jezik na koji je upućena jer je sastavni deo školskog kurikuluma. Kako je Sandra motivisana? Da li možemo govoriti o motivaciji za učenje francuskog, kao što bi se moglo pomisliti na osnovu njenog ponašanja, ili je ovaj jezik za nju samo nepoželjno opterećenje na putu ka nekom drugom cilju? Po analogiji, kada neko pravi sendvič, da li je ta osoba motivisana da pravi sendvič ili je ova radnja pokrenuta osećajem gladi? Naravno da jedno ne isključuje drugo,

ali je važno razlikovati sredstvo od cilja (Maslov 1970: 21). Aktivnosti koje svakodnevno realizujemo često su sredstvo za postizanje nekog cilja, ali ne i sam cilj i, kada se pomnije analiziraju, neretko uviđamo da su usmerene ka ostvarenju neke druge, dublje namere. Iako je Maslov tvrdio da se nove potrebe mogu pokrenuti tek ako su zadovoljene potrebe nižeg reda, kasniji teorijski modeli su to opovrgli (v. Alderfer 1969; Riv 2010). Koegzistiranje potreba je zapravo realnost, pa tako ponašanje može biti rezultat višestrukih motiva. Ako se u svetlu ove napomene vratimo na Sandrin slučaj, mogli bismo pretpostaviti da je njeno učenje francuskog jezika motivisano različitim potrebama: potrebom za sigurnošću jer nastoji da osigura dobar uspeh u školi kako bi se upisala na željeni fakultet, potrebom za poštovanjem jer uspeh na francuskom verovatno podrazumeva odobravanje roditelja, nastavnika, pa i nje same, potrebe za kompetencijom... Međutim, da bismo rekli da je Sandra motivisana za učenje francuskog jezika, ona bi morala imati neki pozitivan stav prema tom jeziku – bilo prema procesu učenja, prema samom jeziku, ili prema kulturi koju taj jezik predstavlja – ali i viziju sebe kao korisnice francuskog jezika.

6.1.2 Motivacioni ekosistem

Motivaciju, dakle, ne možemo razumeti ako ne uvažimo kompleksnost individualnih i društvenih faktora koji na nju utiču. Ovakvo sagledavanje motivacije u skladu je s teorijom kompleksnih dinamičkih sistema po kojoj su procesi uslovljeni uzajamnim delovanjem raznorodnih činilaca datog sistema; dinamični su, nelinearni, umreženi, ponekad reverzibilni (1.1, 2.5). Svaka osoba predstavlja neponovljivu kombinaciju fizičkih i psihičkih karakteristika, dispozicija, karakterističnih adaptacija i ličnih narativa (5.1.3). Ove osobine čine složeni sistem koji je po prirodi dinamičan i promenljiv što, opet, utiče na osveščivanje novih potreba, formulaciju drugačijih ciljeva i sveukupan životni stil. Istovremeno, na motivaciju presudno utiču društveni, kulturni, obrazovni, istorijski, geopolitički, globalni konteksti. Okruženje oblikuje motivaciju u svim njenim fazama – od stvaranja potreba, emocija i kognicije, preko formulacije cilja, do načina na koji se pristupa njegovom ostvarivanju.

U skladu s ekološkom teorijom ljudskog razvoja (Bronfenbrenner 1979; v. 1.1), u istraživanju motivacije moramo uvažiti različite nivoe ekosistema:

- Mikrosistem se odnosi na neposredno okruženje pojedinca, kontekste u kojima se kreće i u kojima deluje. Iako je u njegovom centru pojedinac sa svim svojim neponovljivim osobinama, njegovo ponašanje je neodvojivo od ostalih članova mikrosistema, njihovih uzajamnih odnosa, njihovih neposrednih

i posrednih uticaja na mikrosistem. Odnosi u mikrosistemu su direktni i dvo-smerni, jer je pojedinac pod uticajem okruženja, ali istovremeno utiče na svoje okruženje. Učenik koji razvija afinitet ka učenju stranog jezika pod uticajem je svoje nastavnice, vršnjaka, porodice, ali ujedno vrši uticaj na mikrosistem u kome se nalazi – motiviše nastavnicu, predstavlja model svom bratu...U mikrosistemu učenika stranog jezika, Dernjei (2001: 31–41) posebno ističe značaj porodice, nastavnika, škole i vršnjačkih grupa, ali će u nekim drugim situacijama biti relevantno razmišljati i o radnom okruženju ili neposrednim društvenim zajednicama (kulturnim udruženjima, crkvenim zajednicama, sportskim klubovima, neformalnim grupama; v. Filipović i Jovanović 2025 za analizu porodičnih jezičkih politika u održavanju naslednog jezika).

- Mezosistem podrazumeva interakciju između različitih mikrosistema u kojima pojedinac neposredno učestvuje, recimo, između odeljenja i porodice, škole i vršnjaka, škole i roditelja... Primera radi, u našoj zemlji izbor stranog jezika u školi zavisi od interakcije između škole i porodice, tj. roditelja (koji jezici se nude u školi), raspoloživosti stručnih kadrova ili pak od sklonosti drugova i njihovih roditelja (većina drugara bira nemački, a ne francuski, što utiče i na odluku pojedinca da se opredeli za jedan od ta dva ponuđena jezika).

- Egzosistem se odnosi na društveno-kulturni kontekst u kojem pojedinac ne učestvuje direktno, ali se dinamika ovog nivoa ekosistema prenosi na mikrosistem, a samim tim i na pojedinca. To je u slučaju formalnog učenja stranih jezika, na primer, zvanična jezička obrazovna politika države koja predviđa koji se jezici mogu učiti u školskom sistemu, kada, koliko dugo, na koji način. U tom smislu, učenik iz Kraljeva zainteresovan za učenje grčkog jezika moraće da uloži dodatni napor da pronađe način za učenje ovog jezika iako u školi po pravilu uči neke druge strane jezike. Ponuda i kvalitet jezičkih kurseva, dostupnost nastavnih sredstava i savremenih alata učenja, kao i drugi aspekti egzosistema uticaće na prirodu i intenzitet motivacije našeg hipotetičkog učenika grčkog jezika.

- Makrosistem predstavlja najširi nivo okruženja, tj. društvene, kulturne, ekonomske i ideološke obrasce koji oblikuju sve ostale sisteme. Podrazumeva jasno definisana pravila ponašanja u široj kulturnoj zajednici, ali i implicitne, sveprisutne mehanizme poput kulturnih modela koji utiču na obrasce mišljenja i ponašanja u određenoj kulturi ili supkulturi (4.3). Obrazovne ideologije, kojih često nismo svesni, utiču tako na odabir nastavnih predmeta, način učenja i podučavanja, kao što i geoe ekonomska kretanja određuju vrednost učenja različitih stranih jezika.

- Hronosistem, konačno, uvodi dimenziju vremena i obuhvata promene

koje se događaju na vremenskoj osi – bilo u životu pojedinca (na primer, mobilnost, migracija, diplomiranje), bilo u društvu (tehnološke promene, geopolitička situacija, ekonomske krize i prilike, opšti duh vremena). U skladu sa prirodom dinamičkih sistema, Riv (2010: 16) ističe da je jedina konstanta motivacije njena varijabilnost: a) snaga motiva se menja tokom vremena, b) u svakom trenutku nosimo više motiva različitog intenziteta koji se bore za našu pažnju i posvećenost i c) motivi nisu statične kategorije, već slabe i jačaju zavisno od okolnosti u kojima se nalazimo. Proučavanje motivacije na vremenskoj osi stoga donosi dragocene informacije koje nam pomažu da pratimo razvojni put pojedinca, te da razumemo njegovu interakciju sa kontekstima u kojima učestvuje.

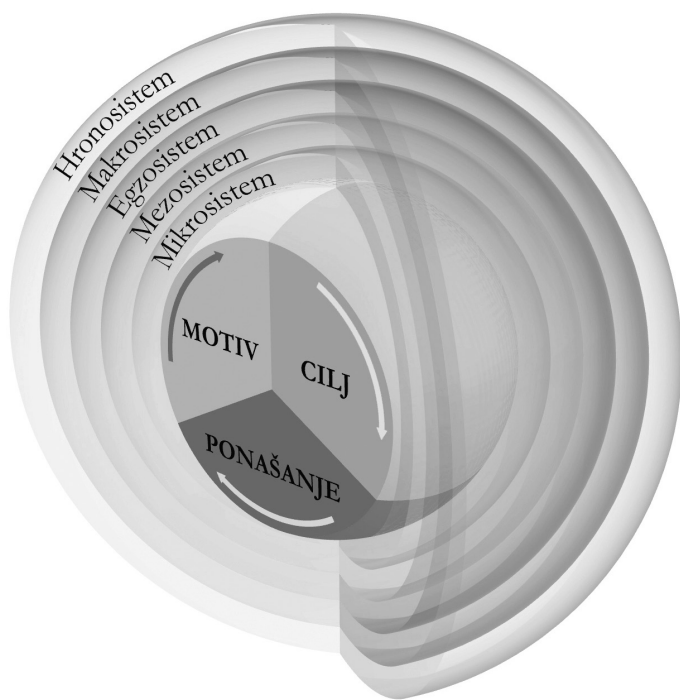


Figura 6.1. Model motivacionog ekosistema

Figura 6.1 ilustruje motivacioni ekosistem oslanjajući se na Bronfenbrennerov (1979) model ekološkog razvoja. U jezgru je pojedinac čije potrebe, emocije i kognicija stvaraju motiv koji pak pokreće nameru da se deluje, tj. vodi postavljanju nekog cilja; kretanje ka cilju, opet, dovodi do određenog

ponašanja koje se manifestuje na različitim planovima (karakteristike ponašanja, posvećenost, fiziološke manifestacije i verbalni odgovor). I dok se pojedinac sa svim svojim individualnim karakteristikama bavi vlastitim motivima, zapravo je samo jedinka u velikom ekosistemu koji na njega deluje posredstvom višestrukih konteksta u stalnoj interakciji – od mikrosistema i mezosistema s kojima je u neposrednom dodiru, preko egzosistema i makrosistema koji deluju na posredan ali moćan način i, konačno, do hronosistema koji uključuje promene na nivou životnog ciklusa i istorijskog protoka vremena. Ne smemo zaboraviti, ipak, da promena u bilo kom delu sistema dovodi do pomeranja u čitavom ekosistemu, pa tako i promene u pojedincu stvaraju promene u mikrosistemima u kojima učestvuje, a koji su opet u dinamičnom, uzajamnom odnosu sa drugim elementima ekosistema na različitim nivoima opštosti. Po rečima utemeljitelja teorije haosa, meteorologa Edvarda Lorensa (1963, 1972), čak i nešto tako suptilno poput mahanja leptirovih krila u Brazilu moglo bi izazvati oluju na drugom kraju sveta (1.1).

Svako motivisano ponašanje je dakle rezultat interakcije individualnih i društveno-kulturnih faktora. Međutim, društveno-kulturna dimenzija motivacije predstavljena u modelu motivacionog ekosistema posebno je relevantna u učenju drugog jezika gde usvajanjem novog simboličkog sistema osoba razvija nove društvene pripadnosti, a samim tim i nove društvene identitete (5.3.3). Učenje drugog, stranog ili naslednog jezika po prirodi stvari implicira čitavu ličnost učenika (Vilijams 1994): mnogo više od učenja lingvističkog sistema novog jezika, učenje J2 podrazumeva procenu i modifikaciju pojma o sebi, prihvatanje novih društvenih vrednosti i ponašanja koji – na naprednim nivoima jezičke kompetencije – vode do razvoja interkulture ličnosti. Ovaj aspekt motivacije za učenje J2 posebno privlači pažnju istraživača od druge decenije ovog veka i nalazi svoj izraz u teoriji motivacionih self-sistema (6.4). Međutim, da bismo došli do te tačke u istorijskom razvoju našeg polja, moramo se vratiti na početak i društveno-psihološke modele motivacije za J2.

6.2 Društveno-psihološki modeli motivacije za J2

Motivacija za učenje J2 predstavlja važnu temu primenjene lingvistike još od njene afirmacije kao nezavisne discipline tokom četrdesetih godina 20. veka. U jednom od prvih radova koji su objavljeni na ovu temu, Markvart (1948: 10–11) definiše pet osnovnih razloga za učenje stranog jezika: bogaćenje kulturoloških znanja, značaj stranih jezika, politički i kulturni uticaj, kolonizacija i trgovina, te naučni prosperitet. Ova kategorizacija evidentno je inspirisana

tadašnjim duhom vremena, u postratnoj eri pozicioniranja globalnih sila, političkih trzavica i ekonomske obnove. Kao odgovor na takve okolnosti, Sjedinjene Američke Države pokreću finansiranje „Jezičkog vojnog programa” (*Army Language Program*) čiji je cilj bio razvoj kurikula za učenje jezika u svrhu bolje vojne pripravnosti. Ni tada, kao ni sada, nauka nije bila oslobođena geopolitičkih i ekonomskih uticaja.

U drugoj polovini 20. veka interesovanje se sa kurikularnih pitanja pomera ka proučavanju odnosa pojedinca i društva, što je u velikoj meri inspirisano razvojem nove lingvističke discipline – sociolingvistike. Tako nastaju prvi teorijski modeli motivacije za učenje J2, u čijem razvoju je Kanađanin Robert Gardner imao ključnu ulogu. Formiran u oblasti socijalne psihologije, istražuje ponašanje u širem društvenom kontekstu koje primarno posmatra proučavanjem stavova učenika (4.3.4).

6.2.1 Socio-psihološki model

Za socio-psihološki model (engl. *socio-psychological model*), jezik je posrednik između etnolingvističkih zajednica u multikulturalnim sredinama. Nije slučajno što je ovaj – ujedno i prvi – teorijski model motivacije za učenje J2 nastao u Kanadi, u zemlji u kojoj su društvene tenzije između anglofonih i frankofonih zajednica pozivale na sistematičan pristup njihovom razrešenju. Odgovor države je evidentno bio mudar, pa su nemali institucionalni i finansijski resursi uloženi u promociju ideje o dvojezičnoj naciji. Kao prvi korak, 1963. godine formirana je Kraljevska komisija za dvojezičnost i bikulturalnost (*Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*), a 1969. godine izglasan je „Zakon o službenim jezicima” (*Official Languages Act*) kojim su engleski i francuski proglašeni ravnopravnim jezicima (Leng i Kuper 2019). Istraživanja koja sprovode Volas Lambert i Robert Gardner predstavljaju važnu komponentu strateških napora da se društveno-politička kriza razreši društvenom edukacijom, što je vodilo i do institucionalizacije dvojezičnog obrazovanja tokom 1970-ih.

U svojim istraživanjima, Gardner i Lambert polaze od pretpostavke da usvajanje novog jezika suštinski podrazumeva procese socijalizacije i akulturacije koji su slični procesu usvajanja prvog jezika (1959: 2). U tom smislu, uspešan učenik jezika mora biti spreman da usvoji različite aspekte ponašanja koji karakterišu pripadnike druge jezičko-kulturne grupe (Gardner i Lambert 1972: 3; Lambert 1967). Shodno tome, motivacija za učenje jezika zavisice od etnocentričnih sklonosti pojedinca i njegovih stavova prema zajednici ciljnog jezika, kao i od odnosa prema samom zadatku učenja J2.

Socio-psihološki model posebno ističe važnost tipa orijentacije, te se pravi razlika između integrativne i instrumentalne. Instrumentalna orijentacija se odnosi na praktične razloge za učenje jezika, kao što je učenje jezika radi boljih profesionalnih mogućnosti. S druge strane, integrativna orijentacija počiva na otvorenosti i iskrenoj radoznalosti za kulturu ciljnog jezika, a predstavlja spremnost ili želju da se bude sličan njenim predstavnicima i da se bude povezan, makar posredno, sa tom drugom zajednicom (Gardner i Lambert 1972: 14). Ovaj proces integracije može povlačiti preispitivanje ličnih pripadnosti koje neretko prati osećanje društvene neizvesnosti i strepnje što je, prema ovim autorima, karakteristično za mnoge migrantske kontekste.

Iako pojam orijentacije ima veoma važno mesto u socio-psihološkom modelu, njegovo značenje ovde nije precizno definisano već implicira stav, razlog, cilj, okrenutost, perspektivu, usmerenost. Nesumnjivo je, ipak, da se radi o ključnoj komponenti motivacije za učenje J2 koja će, kao što ćemo videti, biti izazov za ovaj teorijski model i u potonjem periodu.

6.2.2 Društveno-obrazovni model

Polazeći od socio-psihološkog modela i uverenja u tesnu interakciju jezika i društva, Gardner formuliše društveno-obrazovni model motivacije za učenje J2 (engl. *socio-educational model*). Ključna novina ovog modela, koji je više puta revidiran od njegove prvobitne formulacije 1974. godine (Gardner 1985, 2000, 2001, 2010; Gardner i Smajt 1975), odnosi se na dinamičnu interakciju individualnih razlika i društvenog okruženja, a sam model primarno se bavi kontekstom formalnog učenja J2 (Gardner 1985: 4).

Društveno-obrazovni model počiva na četiri opšta principa koje Gardner (2001: 1–2) sažima na sledeći način:

1. Integrativna motivacija podrazumeva višestruke faktore u vezi sa stavovima, ciljevima i motivima;
2. Integrativna motivacija implicira:
 - da je konačni cilj učenja jezika ostvarivanje kompetencije nalik izvornim govornicima za šta je potrebno vreme, napor i istrajnost,
 - da takvo finalno postignuće podrazumeva određeni stepen identifikacije sa zajednicom koju ciljni jezik predstavlja;
3. Integrativna motivacija i integrativna orijentacija nisu isto;
4. Svaka teorija mora razviti instrumente kojima se može proveriti njena utemeljenost.

Prema društveno-obrazovnom modelu, na učenje jezika i jezičko postignuće utiču različiti faktori među kojima su posebno značajni jezička sposobnost i motivacija. Integrativnost i stavovi prema kontekstu učenja J2 zajedno utiču na motivaciju za učenje J2 koja pak direktno utiče na konačni ishod učenja (uz jezičku sposobnost i druge faktore). Iako ne umanjuje značaj drugih faktora, Gardnerova pažnja je, u skladu s prirodom njegovog teorijskog okvira, usmerena na motivaciju za učenje J2 i njene ključne komponente koje razmatramo u nastavku (Figura 6.2).

Cilj učenja jezika je određeno jezičko postignuće koje podrazumeva poznavanje jezičkog sistema i sposobnost njegove primene u komunikativnim situacijama. Ova definicija jezičkog postignuća u skladu je s teorijskim pomeranjima sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka kada se uvodi pojam komunikativne kompetencije da označi ne samo poznavanje leksike i gramatičkih pravila, već i sposobnost da se jezik koristi u različitim situacijama (v. Hajmz 1972; Kanali i Svejn 1980; Svejn 1983; Vidouson 1978). Gardner (1985: 13), međutim, definiciji dodaje i treću komponentu koju objašnjava kao želju da se unapređuje kompetencija na J2 i da se jezik koristi u autentičnoj komunikaciji kada se za to stvori prilika. Kao što znamo, ova kognitivno-emocionalna komponenta predstavlja integralni deo savremenih definicija komunikativne kompetencije koje sada nužno uključuju i interkulturalnu kompetenciju, što je svakako uticalo i na drugačije promišljanje nastavnog procesa (v. Durbana 2016; Jovanović 2018, 2020; Savet Evrope 2001, 2018).

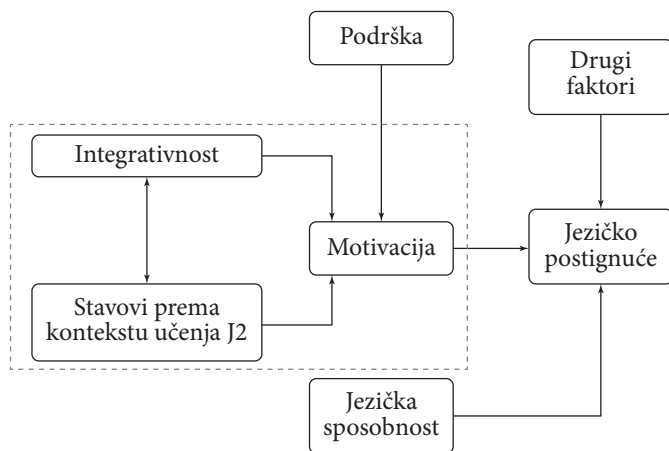


Figura 6.2. Shematski prikaz društveno-obrazovnog modela (prema Gardner 2001)

Motivacija, dalje, predstavlja kombinaciju truda i želje da se nauči ciljni jezik, ali i uživanje u procesu učenja. Istinski motivisani pojedinci ispoljavaju trud, že-

lju i pozitivne emocije, što potvrđuje da je motivacija složen konstrukt (Gardner 2001: 6). Ono što motivaciju za učenje J2 čini specifičnom upravo su pozitivni stavovi prema predmetu i procesu učenja (Gardner 1985: 10) koje prepoznajemo u dva ključna faktora: integrativnosti i stavovima prema kontekstu učenja J2.

Integrativnost predstavlja otvorenost i iskreno interesovanje za zajednicu koja govori ciljni jezik. Označava spremnost osobe da usvoji ciljni jezik i da, makar delimično, prihvati nove kulturne obrasce (norme, uzuse, rituale, vrednosti...), što nužno vodi preispitivanju odnosa sa vlastitom kulturom. U ekstremnom obliku, ovakav stav vodi ka potiskivanju identitetskih atributa izvorne kulture i potpunoj asimilaciji, ali se češće odnosi na ostvarivanje određenog stepena bikulturnosti (Gardner 2001: 5).

Prema Gardneru, upravo je integrativnost ta zbog koje se učenje J2 razlikuje od svih drugih školskih predmeta:

U učenju istorije, na primer, učenici pristupaju sadržajima iz ugla svoje zajednice. Svako ko je imao prilike da diskutuje o „istorijskim činjenicama” s pripadnicima drugih etničkih zajednica primetiće da su moguće različite interpretacije činjenica. U učenju stranog jezika, međutim, učenici se susreću sa sadržajima druge kulturne zajednice. Štaviše, od učenika se ne očekuje samo da uče o jeziku; od njih se traži da uče jezik, da ga usvoje, da ga učine svojim repertoarom ponašanja. (Gardner 1985: 6)

Spremnost da se internalizuju nova znanja, umenja i stavovi sabrana je u pojmu integrativnosti koji podrazumeva višestruke kognitivno-emocionalne komponente. Integrativnost, dakle, nije samo razlog za učenje J2, već uključuje integrativnu orijentaciju za učenje J2, pozitivne stavove prema kulturi ciljnog jezika i opšti stav otvorenosti prema drugom i drugačijem, tj. određeni stepen interkulturene kompetencije.

Uz integrativnost, za J2 motivaciju podjednako su važni stavovi prema kontekstu učenja J2. Ovi kognitivno-emocionalni činioci su u vezi s okolnostima učenja, kao što su stavovi prema nastavniku, vršnjacima, nastavnom pristupu, nastavnim materijalima, testovima, itd. Uloga nastavnika je od posebne važnosti jer su oni neretko jedini korisnici ciljnog jezika s kojima učenici imaju kontakt (Gardner 1985: 7), te se stavovi prema nastavniku (metonimijski) prelivaju i na zajednicu ciljnog jezika. Od Gardnerovih dana se, naravno, dosta toga promenilo, pa sadašnji učenici J2 imaju značajno više mogućnosti za autentičan kontakt s ciljnim jezikom i njegovim korisnicima u realnom i virtualnom prostoru, što nikako ne umanjuje značaj nastavnika u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu.

Validnost Gardnerovog motivacionog modela potvrđena je brojnim empirijskim istraživanjima koja se oslanjaju na „Bateriju testova stavova i motivacije”

(*The Attitude/Motivation Test Battery*, AMBT). Ovaj instrument sa preko 130 ajtema grupisanih u 13 skala s odličnim psihometrijskim karakteristikama nesumnjivo je jedan od najčešće korišćenih alata za procenu motivacije za učenje J2. Tome je sigurno doprinela činjenica da je baterija testova objavljena u celini, pa samim tim dostupna širokoj javnosti, što nažalost nije čest slučaj u savremenoj istraživačkoj zajednici.

Prema društveno-obrazovnom modelu, dakle, specifičnost motivacije za učenje J2 počiva na integrativnosti, zbog čega je Gardner naziva integrativnom motivacijom. On, naravno, ne poriče postojanje drugih motiva koji takođe mogu pokretati učenje jezika i voditi čak i do naprednih nivoa jezičkog postignuća. Međutim, njegovo insistiranje na integrativnoj motivaciji vraća nas na Maslovljevu distinkciju između cilja i sredstva (6.1): osoba je istinski motivisana za učenje J2 jedino ako neguje pozitivne stavove prema kulturi tog jezika, samom jeziku i procesu njegovog učenja, tj. ako jezik nije sredstvo za ostvarivanje nekog drugog cilja, već cilj vredan sam po sebi.

6.2.3 Reakcije na društveno-obrazovni model

Kao što smo videli, integrativno motivisana osoba pokazuje spremnost i trud da nauči J2, ima pozitivne stavove prema procesu i kontekstu učenja i želi da se poistoveti sa zajednicom govornika ciljnog jezika. Na osnovu toga zaključujemo da Gardnerova definicija J2 motivacije implicira dimenzije prošlosti i sadašnjosti motivisanog ponašanja jer razmatra razloge za učenje i način na koji se ovoj aktivnosti pristupa. Dimenzija budućnosti se pak u model uvodi posredstvom pojma (integrativne) orijentacije.

Pojam orijentacije je bio povod važnih diskusija koje su usledile nakon formulacije društveno-obrazovnog modela. U različitim istraživanjima se tumači kao razlog (ili grupa razloga) za motivisano ponašanje (npr. Kleman i Krideni-je 1983), dok je u nekim drugim radovima orijentacija izjednačena s pojmom cilja (npr. Dernjei 2001: 48). Prema Gardneru, to ne predstavlja njenu pravu prirodu jer je orijentacija „svrha, namera, smer i/ili cilj aktivnosti” (2010: 6), pa u nastavku dodaje da se orijentacija odnosi na silu u osnovi motivisanog ponašanja koja usmerava izbor određenog cilja. Ova fluidna (čak i spiritualna definicija) motivacije nesumnjivo je dala povoda brojnim nedoumicama i polemikama. Tome je doprinela činjenica da se u ranijim fazama socio-psihološkog i društveno-obrazovnog modela ne razrađuje jasna definicija orijentacije, dok u kasnijim postoji izvesna nedoslednost u razgraničenju tri ključna koncepta – razloga, cilja i orijentacije. Dernjei (2001, 2003) je stoga sklon da ga u potpunosti odbaci budući da se, kako kaže, novim terminom označava

već postojeći koncept (tj. cilj). Čini mi se, ipak, da je u pitanju dragocen pojam koji omogućava sagledavanje celine motivisanog ponašanja. Naime, u literaturi o motivaciji fokus se često stavlja na razloge *ili* ciljeve kad zapravo među njima postoji veza. U tom smislu orijentacija bi mogla implicirati povezanost razloga i cilja: početni razlog određuje smer kretanja i donekle definiše cilj, ali će niz različitih činilaca tokom puta određivati konačnu destinaciju. Tako osoba koja je integrativno orijentisana uči jezik jer neguje neku naklonost prema zajednicama J2 jezika, ali tokom učenja razvija nova znanja i osvešćuje različite aspekte svojih pozitivnih stavova čime održava „motivacionu silu” i usmerava ponašanje. Konačni ishod učenja J2, koji podrazumeva upotrebu jezika i stvarnu ili virtuelnu povezanost sa odabranim aspektima J2 kulture i njenim predstavnicima, verovatno se razlikuje od početne ideje, jer je modifikovan tokom procesa učenja u skladu s novim potrebama, željama, saznanjima, okolnostima... Ovo je, izvesno, dodatno učitavanje u Gardnerov model koje bi moglo vratiti vitalnost pojmu orijentacije – pod uslovom da izdrži test teorije i empirijskih istraživanja. Neophodno je, pre svega, pažljivom analizom utvrditi kakva su i kolika preklapanja s drugim relevantnim pojmovima, jer negovanje različitih termina za označavanje istog pojma nikako ne doprinosi razvoju istraživačkog polja.

Još jedna kritika Gardnerovog modela usmerena je na dihotomiju između dve vrste orijentacija – instrumentalne i integrativne. Kleman i Kridenije (1983) tako istražuju uslovljenost između etniciteta, okruženja i ciljnog jezika, s jedne strane, i motivacionih orijentacija s druge, te zaključuju da osim integrativne orijentacije u užem smislu postoje i drugi motivi za učenje jezika koje bi trebalo razmatrati kao nezavisne varijable: instrumentalnost (tj. pragmatični razlozi), putovanje, druženje i sticanje novih znanja. S obzirom na to da su učesnici njihovih istraživanja učenici različitih etničkih i jezičkih profila, u različitim obrazovnim kontekstima, autori ukazuju na diverzitet motiva koji će suštinski zavisiti od toga „ko šta uči i u kom kontekstu” (Kleman i Kridenije 1983: 288). Međutim, tada dominantni metodološki pristup u istraživanju motivacije koji se primarno oslanjao na kvantitativne metode prikupljanja i analize podataka nije pogodovao fleksibilnoj interpretaciji motiva, pa bi se čak moglo reći da je jedan problem (dihotomija između integrativne i instrumentalne orijentacije) zamenjen novim (identifikovanje novih orijentacija u skladu sa različitim profilima i kontekstima učenja). Gardner (2010: 12–17) pak iznosi ubedljivu argumentaciju po kojoj se u ovom istraživanju zapravo utvrđuju različiti razlozi za učenje J2, što suštinski ne unapređuje razumevanje pojma orijentacije. Osim toga, ističe da integrativnu i instrumentalnu orijentaciju ne treba posmatrati kao dihotomne konstrukte, jer se ni u kom slučaju ne isključuju, već često jedna drugu dopunjuju.

Nešto kasnije, Noels i saradnici (2000) proveravaju kompatibilnost Gardnerovog modela s teorijom samoodređenja (6.3.4), te istražuju odnos unutrašnje i spoljašnje motivacije s orijentacijama koje su prethodno identifikovali Kleman i Kridenije (1983). Njihova je analiza pokazala da su spoljašnja motivacija i instrumentalnost u velikoj meri podudarne, dok se ostale tri orijentacije (učenje radi putovanja, druženja, odnosno sticanja novih znanja) u većoj meri preklapaju s unutrašnje regulisanom motivacijom. Integrativnu orijentaciju je, međutim, bilo mnogo teže direktno mapirati na intrinzičnu/ ekstrinzičnu motivaciju: s jedne strane, integrativna orijentacija je slična intrinzičnoj jer implicira pozitivan odnos prema procesu učenja J2, ali se od nje razlikuje jer podrazumeva intergrupne relacije (v. takođe Noels 2001). U tom smislu, autori zaključuju da se integrativnost zaista izdvaja kao zaseban konstrukt specifičan za J2 motivaciju.

Ovu liniju razmišljanja će početkom veka nastaviti Dernjei i Čizer koji problematizuju sam pojam integrativnosti. Na osnovu opsežnih longitudinalnih istraživanja koje sprovode u Mađarskoj, u dominantno jednojezičnoj i monokulturnoj sredini, zaključuju da složeni konstrukt integrativne motivacije, koji se u osnovi sastoji od integrativnosti i stavova prema kontekstu učenja J2, zapravo predstavlja „vid psihološke i emocionalne identifikacije” (Dernjei i Čizer 2002: 453). Naime, teško je govoriti o integrativnosti u kontekstu u kome ne postoji direktan kontakt sa zajednicom govornika ciljnog jezika, jer nema stvarne integracije u novu jezičko-kulturnu zajednicu. U pitanju je, zapravo, proces identifikacije koji se može razumeti ne toliko kao želja ili težnja ka približavanju zajednici ciljnog jezika, već pre kao sklonost ka internalizaciji određenih atributa J2 zajednice ili samog ciljnog jezika u pojam o sebi (Dernjei 2003: 5–6). Interesantno je da se ovako shvaćena integrativnost, u sasvim drugačijem istraživačkom kontekstu u odnosu na Kanadu, pokazala kao najsnažniji prediktor pozitivnih emocija koje utiču na izbor J2 i istrajnost u njegovom učenju. Kao što ćemo videti, ova razmišljanja su kasnije detaljno razrađena u modelu motivacionih self sistema (6.4.1).

Tokom poslednje decenije 20. veka objavljeno je više preglednih radova (Dernjei 1994; Kruks i Šmit 1991; Oksford 1994; Oksford i Širin 1994) u kojima se, između ostalog, ističe da postoje oblici motivacije za učenje J2 koje društveno-obrazovni model ne objašnjava. Kao odgovor na ove primedbe, Tremblej i Gardner (1994) razrađuju model kako bi u njega uključili elemente različitih kognitivnih teorija motivacije (6.3), te uspešno integrišu konstrukte upadljivosti cilja, valence i samoeфикаsnosti:

- Upadljivost cilja podrazumeva specifičnost cilja i učestalost podsećanja na utvrđeni cilj;
- Valenca, tj. pozitivna vrednost cilja operacionalizovana je kroz želju za učenjem J2 i pozitivne stavove prema učenju J2;
- Samoeфикаsnost u ovom kontekstu predstavlja složeni konstrukt koji obuhvata očekivanje pozitivnog ishoda, jezičku anksioznost (u obrnutoj korelaciji) i J2 samopouzdanje.

Na osnovu empirijskog istraživanja utvrđuju da sva tri konstrukta posreduju između jezičkih stavova i J2 motivacije, te potvrđuju njihov pozitivan efekat na motivaciju za učenje J2. Ovo istraživanje, dakle, ilustruje kapacitet društveno-obrazovnog modela za integraciju novih motivacionih faktora, čime se ističe njegova fleksibilnost i potencijal za dalji razvoj.

Nema sumnje da je Gardnerov društveno-obrazovni model dugi niz godina dominirao istraživanjima motivacije za učenje J2, zbog čega Dernjei (1994: 273) komentariše da je jedan od njegovih najvećih problema, paradoksalno, upravo to što je svojim jakim uticajem ograničio teorijsko-metodološki razvoj polja. Ispostaviće se kasnije da je Dernjejeva bogata istraživačka delatnost, koja mu je donela nadimak *The Big-D* i neupitan status autoriteta na polju J2 motivacije, na sličan način uslovlila razvoj discipline tokom poslednje dve decenije, što čak ni njegov preuranjen odlazak 2022. godine nije omeo. Velike figure u istorijskom razvoju polja svojim uticajem umeju da utišaju alternativne struje, ali to ne umanjuje njihov doprinos; na nama je da ne zaboravimo da osluškujemo stidljivije glasove u pozadini koji zajedno unapređuju razumevanje motivacije za učenje J2.

6.3 Kognitivne teorije motivacije za učenje J2

Istraživanja J2 motivacije tokom osamdesetih godina 20. veka nastoje da prošire Gardnerov model testirajući ga u različitim društveno-kulturnim kontekstima (npr. Eli 1986; Kleman i Kridenije 1983). Kako navode Noels i saradnici (2000: 60), njihov primarni cilj nije da zamene Gardnerovu teoriju, već da je provere u različitim kontekstima i omoguće njenu nadogradnju – budući da svaka uspešna teorija mora pokazati izvestan stepen fleksibilnosti kako bi mogla objasniti nove uvide. Međutim, tokom devedesetih godina oglašavaju se i drugi teorijski pristupi koji na prelazu vekova nastupaju kao alternativa dominantnom društveno-obrazovnom modelu i stvaraju plodno tlo za novi kvalitativni skok u izučavanju J2 motivacije. U tom pogledu se posebno izdvaja više teorijskih orijentacija koje se označavaju za jedničkim imeniteljem – kognitivne teorije. U njima se fokus stavlja na pojedinca

i kognitivno-emocionalne procese poput očekivanja uspeha, postavljanja ciljeva, procene sopstvenih sposobnosti i drugih mentalnih procesa.

Prema kognitivnim teorijama motivacije, ljudi poseduju urođenu radoznalost i poriv za učenjem, što znači da učenje ne mora uvek biti podstaknuto spoljašnjim nagradama ili pritiscima. Umesto toga, ono proizilazi iz unutrašnje potrebe da se razume svet, da se otkriju uzroci događaja i da se stekne osećaj kontrole nad sopstvenim životom. Ljudi istražuju, postavljaju pitanja i rešavaju probleme kako bi zadovoljili kognitivnu znatiželju i razvili osećaj kompetencije i samoeфикаsnosti. Na taj način, kognitivne teorije motivacije objašnjavaju učenje kao samoregulisani proces u kojem je mentalna angažovanost ključni pokretač ponašanja. Među kognitivnim teorijama koje su ostavile traga na izučavanje motivacije za učenje J2, posebno su značajne Atkinsonova teorija motivacije za postignućem, teorije očekivanja i vrednosti, teorija samoeфикаsnosti, teorija samoodređenja i teorije ciljeva. U nastavku ih ukratko predstavljamo i razmatramo njihov uticaj na teorije motivacije za učenje J2.

6.3.1 Motivacija za postignućem

Teorija motivacije za postignućem počiva na višedecenijskom radu Dejvida Meklilenda, Džona Atkinsona i njihovih saradnika (Atkinson 1964; Atkinson i Rejnor 1974; Meklilend i saradnici 1953), a njihove osnovne premise prepoznavamo u korenu potonjih teorija očekivanja i vrednosti, ali i teorija ciljeva.

Prema ovoj teoriji, na motivaciju za postignućem presudno deluju dve suprotstavljene težnje koje su svojstvene svim ljudima – težnja za uspehom i težnja za izbegavanjem neuspeha, tj. strah od neuspeha – a svaka od njih uslovljena je interakcijom tri faktora: 1. potrebe za postignućem, odnosno potrebom za izbegavanjem neuspeha, 2. verovatnoćom uspeha i 3. podsticajnom vrednošću uspeha.

- Potreba za uspehom, kao i potreba za izbegavanjem neuspeha, predstavlja opštu i relativno stabilnu individualnu predispoziciju. U slučaju potrebe za uspehom, govorimo o emocionalno-kognitivnom doživljaju pozitivnog ishoda (nalik optimizmu ili nadi) koji sadrži i kapacitet da se oseti ponos zbog uspeha. Ova potreba predstavlja snažan pokretač budući da podstiče na prihvatanje izazova i posvećenost željenom ishodu. Međutim, ono što je nekima pozitivni izazov, drugima je pretnja (Atkinson 1974: 16) pa se tako mora uvažiti i delovanje potrebe za izbegavanjem neuspeha. Ona predstavlja inhibitornu silu koja izaziva svesno iskustvo anksioznosti. Suštinski je to naličje potrebe za uspehom zbog koga se osoba uzdržava od učešća u nekoj aktivnosti kako bi se zaštitila od neuspeha i tako izbegla osećaj stida, srama, nedovoljnosti.

- Verovatnoća uspeha, kao što ime sugeriš, predstavlja subjektivnu procenu mogućnosti da se u datoj aktivnosti ostvari uspeh; u kasnijim teorijskim modelima, ovaj konstrukt je zamenjen pojmom očekivanja (6.3.2).

- Podsticajna vrednost uspeha se odnosi na privlačnost uspeha uslovljenu težinom zadatka: teži zadaci zahtevaju veći trud i znanje zbog čega njihovo ostvarenje ima veću podsticajnu vrednost. Međutim, ukoliko je zadatak suviše težak, verovatnoća uspeha je niža, pa onda i zadatak gubi svoju privlačnost. Suviše laki zadaci pak nemaju veliku vrednost jer je uspeh u njihovoj realizaciji svima lako dostižan, pa je stoga i očekivani osećaj postignuća zanemariv. U skladu sa tim, srednje teški zadaci imaju najveću podsticajnu vrednost što Vajner (1992: 198) objašnjava informativnom vrednošću zadatka. Naime, uspeh u lakom zadatku kao i neuspeh u teškom samo potvrđuju očekivanja da je zadatak suviše lak, odnosno težak; realizacija zadatka srednje težine pak daje najviše podataka o kompetenciji pojedinca, što je važno za procenu sopstvenih sposobnosti i samoregulaciju.

Prema ovoj teoriji, dakle, motivacija za postignućem zavisi od dve suprotstavljene motivacione sile koje podstiču odnosno inhibiraju aktivnost: težnje za uspehom (T_s) i težnje za izbegavanjem neuspeha, tj. straha od neuspeha (T_f). Motivacija je stoga rezultanta njihovog delovanja, a opisuje se jednostavnom matematičkom formulom po kojoj je ponašanje uslovljeno razlikom između težnje za uspehom i straha od neuspeha ($T_s - T_f$). Posledično, što je težnja za uspehom snažnija a strah od neuspeha slabiji, snažnija je motivacija za uključivanje u određeni zadatak. S druge strane, verovatnoća uspeha i njegova podsticajna vrednost predstavljaju situaciono uslovljene faktore budući da se odnose na karakteristike konkretnog zadatka.

Zbog svog fokusa na karakteristike pojedinca i njegov odnos prema uspehu, teorija motivacije za postignućem ne opisuje sistematično način na koji društveni, kulturni i kontekstualni faktori deluju na motivaciju. Međutim, ona postavlja solidne temelje kasnijim teorijama očekivanja i vrednosti jer upućuje na razmatranje dve grupe uverenja: uverenja o sopstvenim sposobnostima (verovatnoća uspeha) i uverenja o važnosti i vrednosti zadatka (podsticajna vrednost) (Pintrich i Šank 1995: 76).

6.3.2 Teorije očekivanja i vrednosti

Teorije očekivanja i vrednosti (engl. *expectancy-value theories*) polaze od pretpostavke da je motivacija za neko ponašanje određena time koliko pojedinac veruje da može uspešno da obavi zadatak i koliko smatra da je taj zadatak ili njegov ishod vredan truda. Dva faktora stoga presudno utiču na motivaciju

i to: 1. očekivanje uspeha (engl. *expectancy of success*) tj. procena verovatnoće uspeha i 2. njegova vrednost (engl. *value*), tj. subjektivna procena važnosti cilja i/ili svrshodnosti određene aktivnosti. Logično, što su očekivanja i vrednosti viši, veća je i verovatnoća da će se uložiti napor i istrajati na zadatku.

Teorije očekivanja i vrednosti temelj su savremenih tumačenja motivacije za akademski uspeh i postignuće, a podrazumevaju više teorijskih struja koje nastoje da rasvetle šta je to što usmerava i oblikuje urođenu radoznalost i kapacitet za motivisano ponašanje (Dernjei 2001: 20).

6.3.2.1 Očekivanje uspeha i vrednost zadatka

Polazeći od Atkinsonove teorije motivacije za postignućem, Ekls i Vigfild (Ekls i saradnici 1983; Vigfild i Ekls 1992) predlažu model očekivanja i vrednosti u kojem se dalje razrađuju konstrukti Atkinsonovog modela: verovatnoća uspeha se sada koncipira kao očekivanje uspeha (engl. *expectancy of success*), dok je podsticajna vrednost uspeha označena terminom vrednost (engl. *value*). Interesantno je da su u fokusu njihovog modela situacioni faktori, dok motiv za postignućem, definisan kao relativno stabilna individualna dispozicija u Atkinsonovom modelu, ovde nema značajniju ulogu.

U okviru ovog teorijskog modela, izbor je posledica međudejstva očekivanja uspeha i vrednosti koju osoba pridaje određenom zadatku. Drugim rečima, ljudi biraju aktivnosti u kojima očekuju da će biti uspešni i koje smatraju značajnim, zanimljivim i korisnim. Izbor je stoga rezultat kognitivne procene – osoba razmatra ne samo koliko veruje u svoj uspeh, već i koliko joj određena aktivnost vredi u odnosu na druge mogućnosti (Vigfild i Ekls 1992: 279).

Očekivanje uspeha, kao jedna od ključnih komponenti u ovom modelu, podrazumeva odgovor na pitanje „da li ja to mogu?”. U osnovi ovog pitanja su uverenja u vezi sa verovatnoćom uspeha, tj. subjektivna procena osobe da li će biti uspešna u realizaciji određene aktivnosti, zadatka, testa... Očekivanje uspeha se uglavnom meri tako što se od učesnika traži da predvidi koliko će biti uspešan u izradi nekog zadatka, što ukazuje na orijentaciju ka budućnosti ovog konstrukta (Pintrič i Šank 1996: 77).

Procena verovatnoće uspeha, dakle, označava poverenje pojedinca u sopstvenu sposobnost da postigne uspeh u određenom zadatku, sada ili u budućnosti. Ovaj složeni konstrukt obuhvata prethodna iskustva, uverenja o sopstvenim sposobnostima i procenu težine zadatka. Ona nije isto što i opšte samopouzdanje ili samoeфикаsnost: procena verovatnoće je uži pojam od samopouzdanja jer se odnosi na specifičnu procenu verovatnoće uspeha u konkretnoj situaciji, u vezi s konkretnim zadatkom; za razliku od samoeфикаsnosti, procena vero-

vatnoće uspeha ne sadrži stratešku komponentu koja je svojstvena samoeфикаsnosti (Pintrich i Šank 1996: 77–79, 88).

Vrednost je druga ključna komponenta ovog modela koja daje odgovor na pitanje „zašto ja to želim?”. Zavisno od teorijskog modela, vrednost se još označava terminima vrednost zadatka, vrednost postignuća, podsticajna vrednost ili valenca (Dernjei 2001: 24) od kojih svaki ima blago nijansirano značenje, ali svakako podrazumeva subjektivnu procenu vrednosti određenog zadatka. Ova procena vrednosti može biti u vezi s različitim karakteristikama zadatka, osobe i njihovog međusobnog odnosa: zadatak može biti visoko vrednovan ako je izvor uživanja i radosti, ili ako pomaže u ostvarenju nekog značajnog cilja, ili može biti u vezi s dubljim motivima za samoostvarenjem, ili pak s univerzalnim ljudskim vrednostima koje su u osnovi svakog pojedinca ili društva (v. Rokič 1979).

Na osnovu sinteze različitih teorijskih modela i višegodišnjih istraživanja motivacije za postignućem, Ekls sa saradnicima (1983; Vigfild i Ekls 1992) definiše četiri komponente koje određuju vrednost zadatka:

- Vrednost postignuća se odnosi na važnost koju osoba pridaje uspehu u određenoj aktivnosti zato što je ona u skladu s njenim ličnim vrednostima, pojmom o sebi ili identitetom. Ako, na primer, neko za sebe smatra da mu dobro idu jezici, po pravilu će mu biti važno da bude uspešan u jezičkim predmetima.

- Intrinzična vrednost označava zadovoljstvo, interesovanje ili estetski doživljaj koji proizilazi iz učešća u nekoj aktivnosti, a koje stvara osećaj uživanja i radosti. Inspiracija i radoznalost koju doživljavamo učenjem stranog jezika u vezi su s intrinzičnom vrednošću.

- Ekstrinzična vrednost podrazumeva procenu o koristi određene aktivnosti za sadašnje i buduće ciljeve; u pitanju je upotrebnost vrednost zadatka i mogućnost da njegovo ispunjenje doprinese boljitku na nekom životnom planu (psihološkom, akademskom, profesionalnom, ekonomskom). U tom smislu, ekstrinzična vrednost u velikoj meri se podudara s instrumentalnom orijentacijom iz društveno-obrazovnog modela J2 motivacije.

- Trošak obuhvata sve negativne aspekte učešća u nekoj aktivnosti budući da svaki izbor ima svoju cenu – opredeljivanjem za jednu aktivnost odričemo se drugih potencijalno značajnih izbora. Osim toga, svaki izbor i učešće u određenoj aktivnosti povlači napor, strah od neuspeha, frustraciju, energiju, vreme i druge životne dragocenosti. Visoka procena troška stoga može umanjiti motivaciju i uticati na odustajanje od određene aktivnosti pre samog početka ali i tokom njene realizacije. Učenje J2 možemo tako smatrati vrednim i korisnim,

čak može biti izvor uživanja, ali ukoliko je na spisku životnih prioriteta nisko, sasvim verovatno neće biti predmet naše (trenutne) pažnje.

Ove četiri komponente zajedno određuju vrednost zadatka koja, udružena s očekivanjem uspeha, predviđa verovatnoću izbora i intenzitet motivacije. Međutim, iako ovaj model naglašava da samoprocene uspeha snažno utiču na motivaciju, ne objašnjava u potpunosti kako iskustva iz prošlosti oblikuju očekivanja i vrednosne procene. Upravo tim pitanjima bavi se teorija atribucije koja se fokusira na način na koji pojedinac tumači uzroke svojih prethodnih uspeha ili neuspeha.

6.3.2.2 Atribucije

Ljudi se razlikuju po tome kako doživljaju svoj i tuđi uspeh, da li zasluge za sopstveni (ne)uspeh pripisuju sebi ili okolnostima, da li se sposobnosti doživljavaju kao nepromenljiva svojstva ili je na njih moguće uticati i, ako je tako, da li sam pojedinac može uticati na promene (Vilijams i Burden 1999: 195). Ova pitanja su u fokusu teorija atribucije koje objašnjavaju čemu ljudi pripisuju (ne)uspeh i kako to uverenje utiče na njihovu motivaciju.

Atribucije, tj. uzroci kojim objašnjavamo uspeh ili neuspeh, utiču na očekivanja pojedinca u vezi s budućim uspehom, na njegovu istrajnost i na izbor zadatka i u značajnoj meri određuju motivacione dispozicije (Vajner 1992). U tom kontekstu, važno je razlikovati uzroke i razloge: dok uzroci objašnjavaju kauzalnost ponašanja, razlozi predstavljaju povod, tj. podsticaj za određenu aktivnost (Vajner 2010: 558). Primera radi, ako je student odabrao određeni kurs zato što mu je potreban za budući posao, u pitanju je razlog; ako uspeh na tom kursu pripisuje svom zalaganju, inteligenciji, dobrom nastavniku ili nekom drugom faktoru, u pitanju je uzrok. Teorije atribucije se, dakle, bave pitanjem uzroka, tj. uverenjima koja se tiču uzročno-posledične veze između ponašanja i pozitivnog ili negativnog ishoda. Takva uverenja se mogu ticati vlastitih i tuđih ličnih karakteristika kao što su pretpostavke o sposobnostima i sklonostima, radnim navikama, predznanju i iskustvu, ili se pak odnose na situacione faktore poput karakteristika neposrednog zadatka/ aktivnosti, društvenih normi i drugih kontekstualnih činilaca.

Vajnerova teorija atribucije počiva na metafori svemoćnog pojedinca (engl. *godlike metaphor*) koja postulira ideju čoveka kao svesnog, racionalnog, sveznajućeg donosioca odluka (Pintrič i Šank 1996: 108), a koju prepoznamo još u kartezijskoj misli (4.1). Počiva na dve pretpostavke koje će, prema ovom teorijskom modelu, uticati na motivaciju. S jedne strane, ljude pokreće želja da razumeju i ovladaju svojim okruženjem i samim sobom, što suštinski podrazume-

va potrebu pojedinca da razvije osećaj kontrole nad sobom i svojim okruženjem. S druge strane, svi ljudi tragaju za odgovorima na njima važna pitanja, pa smo u tom smislu svi mi manje ili više iskusni istraživači, „naivni naučnici” koji tragaju za kauzalnim objašnjenjima različitih fenomena, a posebno ljudskog ponašanja (Hajder 1958, prema Kodžopeljić i Pekić 2017: 262). Ovo razumevanje uzročnosti nam je važno jer nam daje osećaj kontrole i smisla u svakodnevici koja ume biti haotična i nepredvidiva. U svakom slučaju, naše razumevanje uzročno-posledičnih odnosa utiče na način na koji tumačimo svet, svoje i tuđe postupke, uspehe i neuspehe.

Teorijom atribucije Vajner (1992, 2010) opisuje proces zaključivanja o uzrocima uspeha ili neuspeha, a podrazumeva tumačenje dinamike između pozadinskih uslova, atribucija (tj. opaženih uzroka) i kauzalne dimenzije (Figura 6.3). Proces atribucije, tj. zaključivanje o uzrocima (ne)uspeha počinje tumačenjem pozadinskih uslova koji se odnose na različite spoljašnje i unutrašnje činioce koji bi mogli uticati na ishod zadatka. Primera radi, ako učenik radi test jezičkog znanja, spoljašnji faktori bi mogle biti informacije o tome koliko je test težak, povratna informacija nastavnika, koliko su dobro test uradili ostali učenici, da li je bila buka i slično, dok bi unutrašnji faktori bili u vezi s uverenjima o sopstvenom znanju, uloženom trudu i drugim činiocima koji su u vezi sa samom osobom. Na osnovu ovih informacija, osoba izvodi atribucije, tj. zaključke o uzrocima koji su doveli do određenog dobrog ili lošeg ishoda, te (ne)uspeh pripisuju težini ili lakoći zadatka, sreći, sopstvenom trudu, inteligenciji, snalažljivosti, umoru itd. Navedene atribucije su lične interpretacije i ne moraju biti stvarni razlozi uspeha ili neuspeha; upravo zbog toga se teorija atribucije smatra fenomenološkom teorijom jer se značenje određenog fenomena zasniva na tumačenju stvarnosti od strane pojedinca, a ne na njenim objektivnim karakteristikama (Pintrič i Šank 1996: 111). Tako će, na primer, na atribucije (a posledično i na motivaciju) mnogo snažnije delovati lično uverenje o sopstvenoj sposobnosti nego realna mera te sposobnosti.

Dalje se, u traganju za razumevanjem uzroka određenog ishoda, uspeha ili neuspeha, atribucije analiziraju na osnovu tri dimenzije (Vajner 1992, 2010):

- Lokus (tj. mesto) uzroka odnosi se na to da li se uzrok nekog događaja nalazi unutar osobe (npr. sposobnost, trud) ili izvan nje (npr. težina zadatka, sreća, podrška okoline i sl.);
- Stabilnost uzroka označava da li je uzrok trajan (stabilan) ili promenljiv; tako se sposobnost obično smatra trajnim uzrokom, dok je trud promenljiv;
- Kontrolabilnost uzroka opisuje koliko osoba može da utiče na uzrok određenog događaja, pa se tako neki uzroci smatraju kontrolabilnim (npr. trud), dok se neki drugi poput sposobnosti ili sreće doživljavaju kao da su izvan kontrole pojedinca.

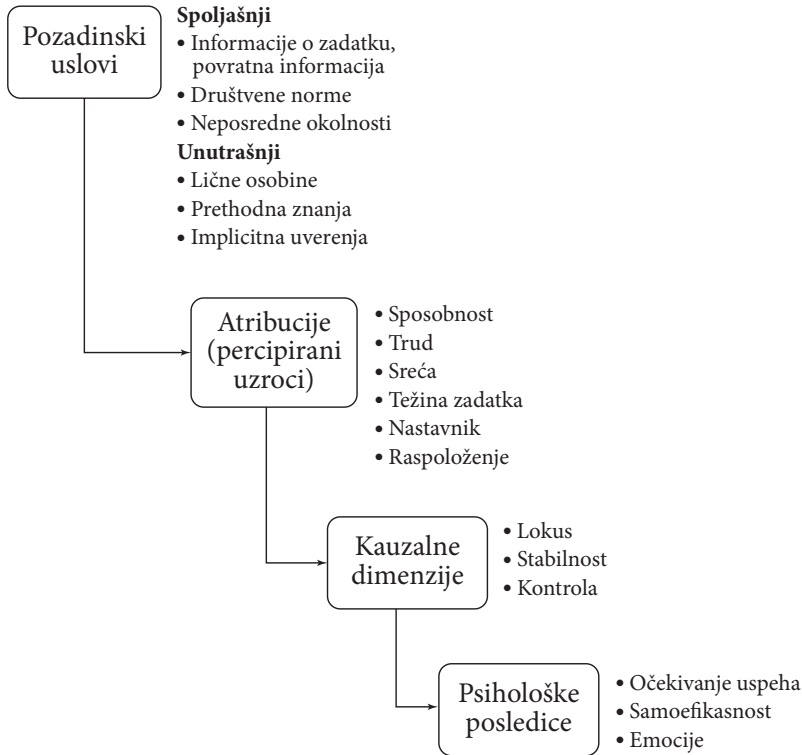


Figura 6.3. Opšti model atribucije
(prilagođeno prema Pintrich i Šank 1996: 110)

Procena atribucije na osnovu navedene tri dimenzije – lokusa uzroka, stabilnosti i kontrolabilnosti – vrlo snažno utiče na emocionalne reakcije i buduće ponašanje. Kada osoba tumači uzrok nekog događaja kao interni (*Uspela sam jer sam se dobro spremila.*) i stabilan (*Idu mi jezici.*), takva atribucija može povećati samopouzdanje, motivaciju i istrajnost; uspeh u vezi s ovakvim procesima presudan je za osećaj samopoštovanja (5.3.1.2). Suprotno tome, ako se uzrok doživljava kao eksterni (*Nastavnica je bila raspoložena.*) i/ili nestabilan (*Imala sam sreće.*), motivacioni efekat slabi. Treća dimenzija, kontrolabilnost, posebno utiče na emocionalne reakcije: događaji koji se pripisuju kontrolabilnim uzrocima kao što su trud, pažnja, posvećenost, podstiču osećaj odgovornosti i aktivno suočavanje s izazovima, a neuspeh u ovom slučaju pokreće osećaj krivice; suprotno tome, događaji koji se percipiraju kao van kontrole (npr. sposobnost, sreća, spoljašnje okolnosti) često vode ka bespomoćnosti, frustraciji ili odustajanju, a uspeh u tom slučaju može pratiti osećaj stida.

Pojam lokusa uzroka, koji objašnjava da li osoba uzrok uspeha ili neuspeha pronalazi u sebi ili izvan sebe, blisko je povezan s konceptom lokusa kontrole iz Roterove (1966) teorije socijalnog učenja. Međutim, dok je lokus uzroka u vezi s tumačenjem konkretnih događaja u okviru atribucione analize (tj. situaciono uslovljen), lokus kontrole (engl. *locus of control*), predstavlja stabilnu crtu ličnosti, tj. opštu sklonost pojedinca da uspehe i neuspehe pripisuje unutrašnjim, odnosno spoljašnjim faktorima. Kod nekih osoba, tako, prepoznamo sklonost da uspehe i neuspehe uglavnom pripisuju unutrašnjim faktorima kao što su sposobnost, trud, inteligencija, snalažljivost, te govorimo o unutrašnjem lokusu kontrole. U suprotnom slučaju, kod osoba koje uzroke događaja pripisuju spoljašnjim činiocima, govorimo o spoljašnjem lokusu kontrole. Iako se lokus uzroka odnosi na situaciono tumačenje konkretnih događaja, a lokus kontrole na širi, dispozicioni obrazac uverenja, ova dva pojma su međusobno povezana: lokus uzroka utiče na način kako osoba formira atribucije u specifičnim situacijama, dok ponavljane atribucije mogu dodatno učvrstiti lokus kontrole, tj. osećaj lične kontrole nad ishodima sopstvenog delovanja. Unutrašnji lokus kontrole je veoma važan za razvoj samoregulacije jer kod pojedinca razvija osećaj odgovornosti i poverenja u sopstvenu snagu i sposobnost.

Teorija atribucije je takođe u vezi s teorijom mentalnog sklopa (4.3.3) koja objašnjava uverenja pojedinca prema učenju i razvoju (Dvek 2006). U atribucionom modelu, atribucije zasnovane na internim, nestabilnim i kontrolabilnim uzrocima (kao što su trud, različite veštine, strategije učenja i slično) podstiču intenzitet motivacije i istrajnost, dok uzroci percipirani kao stabilni i nekontrolabilni (npr. sposobnost, sreća) često vode ka pasivnosti i izbegavanju izazova. Na sličan način, u teoriji mentalnog sklopa pravi se razlika između trajnog i razvojnog obrasca mišljenja: osobe sa trajnim mentalnim sklopom veruju da su sposobnosti urođene i nepromenljive, te neuspehe tumače kao dokaz svojih ograničenja; osobe s razvojnim mentalnim sklopom pak smatraju da je sposobnost moguće razvijati, pa neuspehe objašnjavaju nedovoljnim trudom ili pogrešnim pristupom. U tom smislu, uzroci kojima pripisujemo (ne)uspehe i način na koji ih tumačimo direktno utiču na formiranje mentalnog sklopa, koji zatim postaje stabilan obrazac mišljenja i ponašanja u procesu učenja.

Implikacije ovih teorija za nastavu su višestruke i suštinski vaspitno-obrazovne jer imaju potencijal da kod učenika podstiču odgovornost, istrajnost i zdravo samopouzdanje. Ako prihvatimo da učenici svoje zalaganje oblikuju prema atribucijama, koje opet utiču na razvoj specifičnog mentalnog sklopa, nastavnici (roditelji, staratelji i druge osobe od autoriteta) postaju ključni posrednici u razvoju adaptivnih atribucija i razvojnog mentalnog sklopa kod učenika. To podrazumeva da nastavni proces treba da podstiče uverenje da su

napredak i uspeh rezultat truda i primene uspešnih strategija učenja, a ne trajnih sposobnosti ili srećnih okolnosti. Povratne informacije, način evaluacije i klima u učionici treba da bude usmerena na proces, a ne isključivo na rezultat, čime se kod učenika jača osećaj odgovornosti, unutrašnji lokus kontrole i samoeфикаsnost. Kada se takva pedagoška klima dosledno gradi, učenici su skloniji da neuspehe doživljavaju kao privremene i promenjive, a ne kao odraz nesposobnosti, što dugoročno vodi većoj motivaciji, istrajnosti i spremnosti za suočavanje s izazovima.

6.3.3 Teorija samoeфикаsnosti

Teorija samoeфикаsnosti predstavlja još jednu kognitivnu teoriju motivacije koja se bavi dinamikom između self-uverenja i ponašanja (5.3.2.4). Njen najznačajniji predstavnik Albert Bandura i brojni drugi istraživači primenili su model samoeфикаsnosti u različitim domenima – u obrazovanju, medicini, preduzetništvu, marketingu, sportu itd. – potvrđujući njenu relevantnost za procese donošenja odluka, istrajnost i posvećenost u realizaciji zadatka (Pintrić i Šank 1996: 88).

Samoeфикаsnost (engl. *self-efficacy*) predstavlja procenu sopstvene sposobnosti da se uspešno realizuje određena aktivnost, tj. uverenja o vlastitoj kompetenciji u vezi s konkretnim zadatkom, u datim okolnostima (5.3.1). U osnovi, samoeфикаsnost predstavlja odgovor na pitanje „mogu li izvršiti zadatak?” što ukazuje na to da se radi o konstrukt visoke specifičnosti: odnosi se na uverenja o sopstvenoj sposobnosti da se u datim okolnostima uspešno organizuje i sprovede određeni zadatak ili ostvari određeni cilj (Bandura 1986, 1997). U tom smislu, autori ističu potrebu da se koncept samoeфикаsnosti razgraniči od drugih srodnih pojmova.

- Samoeфикаsnost, naravno, nije isto što i kompetencija: samoeфикаsnost predstavlja uverenje osobe da će sposobnosti koje poseduje moći da pretoči u efikasnu realizaciju i da tako dođe do željenog ishoda (Kodžopeljić i Pekić 2017: 169). Nažalost, ta uverenja ne moraju biti ispravna, pa je moguće da se stvarna kompetencija ne podudara s uverenjima o sopstvenoj sposobnosti.

- Samoeфикаsnost i procena sopstvene kompetencije: samoeфикаsnost sadrži element procene sopstvene kompetencije, ali je značajno specifičnija jer se tiče procene sposobnosti u vezi s određenim zadatkom, u određenim okolnostima. Primera radi, učenica možda procenjuje svoju kompetenciju na italijanskom jeziku kao visoku (vodeći se kriterijumima utvrđenim tokom nastavnog procesa), ali nije sigurna kako da se izbori s novim zadatkom u kojem treba usmeno da prepriča neki prošli događaj koristeći italijanski; njena samoeфика-

snost za ovaj zadatak je, dakle, slabija jer ne poseduje znanja i veštine da svoju kompetenciju primeni u određenom zadatku.

- Samoeфикаsnost se razlikuje i od očekivanja uspeha iz teorije očekivanja i vrednosti (6.3.2.1). Naime, očekivanje uspeha se gradi na osnovu prethodnih iskustava, uverenja o sopstvenim sposobnostima i procene težine zadatka. Samoeфикаsnost povrh toga sadrži i stratešku komponentu, tj. promišljanje o načinu kako da se pristupi rešavanju zadatka i o strategijama koje će voditi njegovom uspešnom sprovođenju. Bandura slikovito objašnjava razliku između dva pojma: nečije uverenje da može skočiti šest stopa u vis predstavlja procenu ефикаsnosti, dok predviđanje општег оduševljenja, aplauza, pehara i ličnog zadovoljstva predstavlja očekivanje uspeha (1986: 391).

- Samoeфикаsnost se ponekad izjednačava s lokusom kontrole iz Roterove (1966) teorije socijalnog učenja. Međutim, dok se samoeфикаsnost tiče procene sopstvene sposobnosti da se realizuje određeni zadatak, lokus kontrole se odnosi na uverenja o uzrocima (ne)uspeha. Iako utiče na motivacione dispozicije pojedinca, lokus kontrole je značajno slabiji prediktor ponašanja nego što je to slučaj sa samoeфикасношću. Kako Bandura (1997: 20) objašnjava, uverenja o uzrocima ponašanja mogu osnažiti ali i inhibirati: ako neko veruje da ishod aktivnosti zavisi od ličnih sposobnosti (unutrašnji lokus kontrole), ali ne poseduje potrebne veštine za njenu realizaciju, mogao bi se razviti osećaj беспомоćности. Tako učenik koji veruje da od njegovih sposobnosti i truda zavisi uspeh u učenju jezika, ali ne poseduje potrebna znanja i veštine koje su u tom procesu neophodne, vrlo lako može izgubiti motivaciju i одустати od učenja. Samoeфикаsnost, pak, uvek osnažuje motivaciju jer podrazumeva pozitivnu procenu sopstvene sposobnosti za realizaciju zadatka uz ideju o tome kako da se on reši.

Prema ovoj teoriji, četiri su osnovna izvora koji utiču na kreiranje uverenja o sopstvenoj ефикаsnosti (Bandura 1997):

- Lična istorija prethodnih uspeha i neuspeha predstavlja prvi i najznačajniji izvor za zaključivanje o samoeфикаsnosti. Uspešna iskustva jačaju uverenja o sopstvenoj ефикаsnosti, dok ponavljani neuspeh, naročito u ranim fazama učenja, može oslabiti osećaj ефикаsnosti. Bogata istorija učešća u aktivnostima važna je za stvaranje realne slike o sopstvenoj ефикаsnosti; posebno je važna za doživljaj i prevazilaženje neuspeha jer što se češće suočavamo s određenom vrstom situacije, povremene greške ili neuspesi (koji po prirodi stvari prate proces učenja i razvoja) manje угроžavaju pojam o sopstvenoj ефикаsnosti.

- Iskustva drugih u rešavanju sličnih zadataka predstavljaju osnov za učenje po modelu budući da omogućavaju da se na osnovu tuđeg iskustva proceni

sopstvena sposobnost u vezi s određenim zadatkom. Osim što pomaže u proceni sopstvene kompetencije za određeni zadatak, ovaj proces podrazumeva i identifikaciju s drugim osobama. Kad se učenik identifikuje s uspešnim modelom, raste uverenje da i on može postići isti rezultat, što je posebno naglašeno u inkluzivnim i kolaborativnim okruženjima. Ovde je uloga nastavnika ključna budući da su istraživanja pokazala da se učenici identifikuju s nastavničkim obrascima samoeфикаsnih ponašanja (v. Kodžopeljić i Pekić 2017: 170–171).

- Verbalno uveravanje drugih odnosi se na podršku i ohrabrivanje od strane drugih – nastavnika, roditelja, vršnjaka. Iako slabije utiče na procenu samoeфикаsnosti nego što je to slučaj sa sopstvenim iskustvima, pozitivne poruke mogu podstaći učenika da uloži dodatni napor, dok negativne mogu potkopati veru u sopstvene mogućnosti.

- Fiziološka stanja koja prate realizaciju zadatka pružaju važne informacije o sposobnosti da se nosimo s određenim izazovima. Visok nivo stresa, strepnje ili telesne napetosti može se protumačiti kao znak nesposobnosti, dok mir, fokusiranost i pozitivno uzbuđenje jačaju osećaj kompetencije. Emocionalna regulacija i podsticajno okruženje su stoga veoma važni za razvoj stabilnog osećaja samoeфикаsnosti.

Prema Banduri (1997), ponašanje se može predvideti na osnovu uverenja o sopstvenoj eфикаsnosti i očekivanja ishoda o kojem osoba zaključuje na osnovu okolnosti i podrške okoline unutar datog društveno-kulturnog konteksta (Figura 6.4). U skladu s ovim modelom, različiti obrasci uverenja i očekivanja imaju različite psiho-socijalne posledice za pojedinca. Optimalne okolnosti prepoznajemo u slučaju visoke samoeфикаsnosti i pozitivnih očekivanja, što za posledicu ima angažovanje i aktivno uključivanje u zadatak, visoku motivaciju i osećaj ličnog zadovoljstva.

		Očekivanje ishoda	
		–	+
Uverenja o eфикаsnosti	+	Negodovanje	Aktivno uključivanje
		Osećaj nepravde	Aspiracija
		Društveni aktivizam	Lično zadovoljstvo
		Promena okruženja	
	–	Odustajanje	Samopotcenjivanje
		Apatija	Potištenost

Figura 6.4. Efekat različitih obrazaca uverenja na emocije i ponašanje (prema Bandura 1997: 20)

Veza između samoeфикаsnosti i agentivnosti nalazi se u srcu Bandurine socio-kognitivne teorije, a tiče se načina na koji pojedinac deluje kao aktivni nosilac sopstvenog života (5.3.2.4). Agentivnost predstavlja spremnost i sposobnost da se svesno utiče na sopstveno delovanje i okolnosti, tj. kapacitet osobe da postavlja ciljeve, planira aktivnosti i preuzima odgovornost za njihove ishode. Ova sposobnost direktno zavisi od percipirane samoeфикаsnosti, od uverenja da će lične akcije zaista voditi ka željenim ishodima. Drugim rečima, samoeфикаsnost je psihološka osnova agentivnosti jer omogućava da se namere pretvore u dela. Možemo posedovati želju i znanje da delujemo, ali ako ne verujemo u mogućnost pozitivnog ishoda, agentivnost ostaje ograničena. Nasuprot tome, visok nivo samoeфикаsnosti podstiče proaktivnost, otpornost i samoregulaciju, čime se pojedinac pozicionira kao subjekt, a ne objekat sopstvenog učenja i razvoja.

Ove ideje prepoznamo još kod Djuija (1916) po kome iskustvo učenja podrazumeva aktivno i trpno stanje, tj. aktivno učenje i angažovanje, kao i trpljenje posledica sopstvenog zalaganja. Aktivnost implicira izbor i postupke koji vode ka njegovom ostvarivanju; međutim, iskustvo učenja nije zaokruženo ukoliko učenik ne proživi posledice svog zalaganja, bilo da su one pozitivne ili negativne. U tradicionalnim obrazovnim modelima učenici su mahom u trpnom stanju, pasivno prihvataju nastavne odluke, manje ili više poslušno učestvuju u procesu učenja i očekuju posledice u vidu ocena prema unapred zadatim kriterijumima. Savremeni modeli obrazovanja upućuju na ključni značaj agentivnosti, tj. aktivnog uključivanja učenika u čitav vaspitno-obrazovni proces, od donošenja odluka, preko učešća u zadatku, do ostvarivanja određenih rezultata i prihvatanja posledica sopstvenog (ne)delovanja. Naravno, učešće u različitim fazama ovog procesa uslovljeno je kompetencijama učesnika, pa tako ne možemo očekivati da će učenici sami sastavljati kurikule ili samostalno određivati kriterijume ocenjivanja. Međutim, njihovo postepeno, vođeno uključivanje u sve faze obrazovnog procesa jeste moguće uz primenu odgovarajućih nastavnih strategija, a omogućava kompletno iskustvo učenja koje otvara mogućnost za razvoj agentivnosti presudne za motivisano, samouvereno i odgovorno delovanje.

6.3.4 Teorija samoodređenja

Mnoge važne životne lekcije naučila sam od svojih ćerki, a jedna posebno draga tiče se doba u kome su učile da hodaju, kad je moja „starija” ćerka (rođena 15 minuta pre sestre) otkrila moć kretanja na dve noge. Još je bila prilično nestabilna, pa je našla način da se samostalno kreće guranjem bele, plastične

stolice. Nije joj bilo teško da satima šparta sa jedne na drugu stranu betonske površine terase na kojoj smo mi odrasli sedeli. Samo bi nas povremeno pogledala s osmehom od uha do uha i izrazom ponosa jer, eto, sama može nešto što je do pre dva dana bilo rezervisano samo za visoke pripadnike njene vrste. I nastavljala je da gura stolicu sve dok i ona nije postala višak, a korak dovoljno stabilan da je prenese iz jedne u drugu željenu tačku, u zajednicu „onih koji hodaju na dve noge”. (Za to vreme se njena sestra igrala u plastičnom bazenčetu, nezainteresovana za dešavanja oko sebe jer joj je voda bila mnogo zanimljivija od hodanja – unutrašnji kalendar ljudi se jednostavno razlikuje.) Upornost deteta koje uči da hoda prosto je neverovatna: pada i ustaje nebrojeno puta; isprva je svaki pokušaj „nagrađen” neuspehom, ali ono istrajava, ustaje i konačno prohoda (uglavnom) bez velike drame. To je duboko motivišući proces u kome je dete potpuno uronjeno u aktivnost, a svaki mali napredak daje dodatni podstrek da se nastavi. Takvo, unutrašnje motivisano ponašanje u osnovi je zdravog razvoja, a počiva na osnovnim psihološkim potrebama za autonomijom, kompetencijom i povezanošću (Riv 2010: 142).

Aktivnosti koje zadovoljavaju naše psihološke potrebe u sebi sadrže potencijal da budu motivišuće, tj. da u osobi pokrenu unutrašnju motivaciju koja se ispoljava kao spremnost za proaktivno ponašanje i uključivanje u sredinu u kojoj će one biti podržane i zadovoljene. Ove ideje su u osnovi teorije samoodređenja (engl. *self-determination theory*) koja ja veoma snažno uticala na razumevanje motivisanog ponašanja i inspirisala brojna istraživanja u oblasti obrazovanja i mnogih drugih. Njeni autori, Disi i Rajan (1985; Rajan i Disi 2000a, 2000b) polaze od pretpostavke da svi ljudi poseduju tri osnovne psihološke potrebe čije zadovoljenje omogućava optimalno funkcionisanje, motivaciju i blagostanje:

- Potreba za autonomijom odnosi se na mogućnost samostalnog izbora i kontrole sopstvenog ponašanja. To ne znači odsustvo spoljašnjih uticaja, već doživljaj da su postupci u skladu sa ličnim vrednostima, interesovanjima i ciljevima.

- Potreba za kompetencijom predstavlja težnju ka učešću u aktivnostima koje će voditi osećaju samoeфикаsnosti, tj. uverenju u sopstvenu sposobnost da se savladavaju izazovi. Kada se uspešno reši neki zadatak ili se vidi napredak u učenju, nastaje zadovoljstvo koje pojačava unutrašnju motivaciju.

- Potreba za povezanošću (ili pripadanjem) odnosi se na potrebu da budemo prihvaćeni, vrednovani i emocionalno povezani s drugima.

Psihološke potrebe objašnjavaju zašto ljudi teže optimalnom izazovu i odnosima u kojima mogu ostvariti bliskost sa drugim ljudima (Riv 2010: 110–111).

One su u korenu intrinzične (unutrašnje) motivacije koja predstavlja urođenu težnju ka razvoju i osećaju kontrole nad sopstvenim životom. Međutim, ponašanje nije uvek podstaknuto unutrašnjom motivacijom, već može biti pokrenuto uticajem nekog spoljašnjeg podsticaja,⁴¹ u kom slučaju govorimo o spoljašnjoj ili ekstrinzičnoj motivaciji. Nastavnici vrlo dobro znaju za ovo stanje svesti svojih učenika, te posežu za različitim rešenjima kao što su „ocene, stikeri, pohvale, nagrade i pretnje sudnjim danom kako bi [ih] motivisali” (Riv 2010: 111). Spoljni podsticaj često pokreće željenu aktivnost pa bi, gledano sa strane, moglo delovati da su i unutrašnje i spoljašnje motivisani učenici podjednako uključeni u rešavanje nekog zadatka; međutim, priroda njihove aktivnosti veoma je različita i uslovljena prirodom motivacione orijentacije, tj. stepenom samoodređenja.

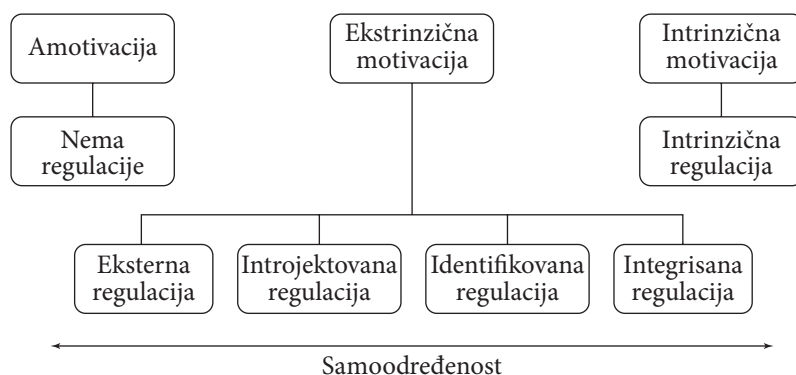


Figura 6.5. Vrste motivacije na kontinuumu samoodređenja (prilagođeno prema Rajan i Disi 2000b)

Prema teoriji samoodređenja postoje tri vrste motivacije – amotivacija, ekstrinzična (spoljašnja) motivacija i intrinzična (unutrašnja) motivacija (Figura 6.5) – a na prirodu motivacije presudno utiču opaženi lokus uzročnosti i stil regulacije. Opaženi lokus uzročnosti označava kako se doživljava pokretač aktivnosti: da li se percipira da uzrok dolazi spolja (kao spoljni podsticaj, tuđe očekivanje, očekivanje nagrade, kazne...) ili iznutra (kao lična potreba ili želja). Stil regulacije pak predstavlja način na koji se ponašanje pokreće i kontroliše,

41 Riv (2010) podseća na razliku između podsticaja i posledice. Podsticaj (engl. *incentive*) predstavlja sredinski činilac koji stvara okolnosti da se poželjno ponašanje dogodi, odnosno da se nepoželjno ponašanje predupredi. Kada, primera radi, kažemo detetu „Kako se kaže?” da bi se ono zahvalilo za neki poklon, dajemo pozitivni podsticaj; ako opomenemo dete da ne stavlja prst u šteker, to je negativni podsticaj. S druge strane, posledice kao što su nagrade ili kazne slede nakon ponašanja: kada se nakon određenog ponašanja osmehujemo s odobravanjem, to je nagrada; ako se pak narogušimo, to je primer kazne. Podsticaji se razlikuju od posledica po tome kad se događaju i kako utiču na ponašanje: podsticaji prethode radnji i podstiču/ sprečavaju ponašanje, dok posledice slede nakon ponašanja i utiču na njegovo osnaživanje (Riv 2010: 115).

da li je vođeno spoljašnjim zahtevima, unutrašnjim pritiscima ili autentičnim interesovanjem. Prema ovom teorijskom modelu se, dakle, suštinska razlika između različitih vrsta motivacije nalazi u izvoru koji energizuje i usmerava ponašanje (Riv 2010: 114). Što je ponašanje više internalizovano, to je lokus uzročnosti više unutrašnji, a motivacija autonomnija. Na taj način, teorija samoodređenja opisuje kontinuum od spoljašnje kontrole ka samoodređenom, intrinzično motivisanom ponašanju.

Amotivacija predstavlja odsustvo motivacije i nalazi se na negativnom kraju kontinuumu samoodređenja. Karakteriše je odsustvo volje i osećaj bespomoćnosti, nezainteresovanosti, odsustvo svrhe, jer osoba opaža da ne postoji nikakva veza između njenih postupaka i ishoda. Aktivnost deluje kao besmislena, preteška, svakako mimo mogućnosti sopstvene kontrole, zbog čega ni ne vredi ulagati trud, te je rezultat vrlo često odustajanje.

Ekstrinzična motivacija je svojstvena svakom ponašanju koje nije regulisano jednostavnim uživanjem u samoj aktivnosti (Disi i Rajan 1985). Zavisno od lokusa uzročnosti i stepena autonomije, Disi i Rajan razlikuju četiri tipa ekstrinzične motivacije:

1. Eksterna regulacija je oblik motivacije u kojoj osoba ima najmanji stepen kontrole nad svojim ponašanjem budući da je učešće u aktivnosti regulisano nekim spoljašnjim očekivanjima, zahtevima, pravilima... Uz eksternu regulaciju obično ide neki očigledan vid nagrade ili kazne, a nakon što se spoljašnji zahtev ukloni, malo je verovatno da će osoba nastaviti s aktivnošću. Primer toga susrećemo svakodnevno u pedagoškoj praksi, kod učenika koji uče jer moraju da odgovaraju ili rade kontrolni, pa, čim dobiju ocenu, prestaju s učenjem.

2. Introjektovana regulacija podrazumeva postojanje kakvog internalizovanog zahteva. U pitanju je određeno uverenje, očekivanje koje, poput kakvog unutrašnjeg kontrolora, stvara unutrašnju tenziju i navodi na određeno ponašanje. U kontekstu naše teme, to bi bio slučaj učenja stranog jezika zato što su nam roditelji ili neka druga osoba od autoriteta stavili do znanja da je učenje jezika značajno ili, recimo, učenica koja želi da ima sve petice iako ne mari naročito za sadržaj predmeta i mogućnost dubljeg učenja. Kod introjektovane regulacije ne postoji neposredna nagrada ili kazna, lokus uzročnosti je delimično internalizovan, a ponašanje regulisano unutrašnjim pokretačem – delujemo da bismo osetili ponos, izbegli osećaj krivice ili srama...

3. Identifikovana regulacija je korak dalje na kontinuumu samoodređenja, jer sama osoba uviđa vrednost određene aktivnosti. Recimo da osoba veruje u važnost učenja stranih jezika, iz bilo kog razloga: to uverenje, s kojim se suočila tokom vaspitanja i/ili obrazovanja, postepeno je internalizovano, te ono sad

čini sastavni deo ličnog uverenja – kao kad učimo jezik jer nam obezbeđuje bolje profesionalne mogućnosti ili zato što obrazovana osoba prosto mora znati strane jezike. Lokus uzročnosti je stoga unutrašnji jer osoba deluje iz ličnog uverenja u vrednost aktivnosti.

4. Integrisana regulacija predstavlja najautonomniji oblik spoljašnje motivacije. Spoljašnji razlozi su potpuno usklađeni s unutrašnjim ciljevima i integrisani u lični sistem vrednosti i pojam o sebi. U tom smislu, ponašanje je voljno, regulisano iznutra, od strane samog pojedinca. Integrisanu regulaciju stoga razmatramo kao integralni deo selfa budući da učenje i poznavanje J2 za osobu predstavlja pitanje identiteta – osoba koja jesam ili želim da budem govori taj neki J2.

Intrinzična motivacija proishodi iz urođene potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, a odlikuje je autentično uživanje u samoj aktivnosti tokom koje osoba ima doživljaj slobode, efikasnosti i/ili bliskosti. Unutrašnja motivacija podrazumeva da se osoba uključuje u aktivnost jer je ona sama po sebi zanimljiva i zabavna; uzrok ponašanja je, dakle, inherentno interesovanje za samu aktivnost, a nagrada proizilazi iz njene realizacije, tj. iz osećaja prijetnosti i inspiracije koji doživljavamo dok je sprovodimo (Kodžopeljić i Pekić 2017: 149).

Intrinzična motivacija je izuzetno važna jer donosi niz psiholoških i saznavnih prednosti važnih za zdrav razvoj i osećaj smisla: kvalitetnije i dublje učenje, veću istrajnost, bolji učinak, kreativnost, opšte psihološko blagostanje (Rajan i Disi 2017). Unutrašnja motivacija vodi većoj izdržljivosti u savladavanju izazova, jer ne zavisi od spoljašnjih podsticaja, već od ličnog zadovoljstva, radoznalosti i osećaja postignuća. Ovo, naravno, vodi dubljem i trajnijem učenju, jer se nove informacije povezuju sa ličnim interesovanjima i ranijim iskustvima, što podstiče promišljanje i njihovu integraciju u postojeći sistem znanja. Na širem planu, unutrašnja motivacija doprinosi opštem psihološkom blagostanju jer zadovoljava osnovne psihološke potrebe, što dovodi do osećaja smisla i ličnog rasta.

Intrinzična motivacija takođe podstiče kreativnost, jer omogućava slobodnije istraživanje, isprobavanje i izražavanje bez straha od greške. Kreativna rešenja nastaju kada uložimo vreme i energiju u određeni zadatak, kada smo mu posvećeni i kad smo istrajni u pronalaženju rešenja (Džang i Bartol 2010: 113). Mnogi spoljni činioci negativno utiču na kreativnost jer narušavaju osećaj samoodređenja: svest da nas neko posmatra ili kontroliše, strogi kriterijumi tačnosti ili ispravnosti, nagrade, kazne, umanjuju kreativni potencijal jer ometaju osećaj slobode i ugrožavaju „unutrašnji lanac uzročnosti” koji nam omogućava da zasluge za dobre rezultate prepoznamo u sopstvenom delovanju (Ože i Vudman 2016). Suprotno tome, unutrašnje motivisane osobe dubo-

ko su uronjene u aktivnost jer su oslobođene spoljašnjih ciljeva i pritisa, što im omogućava da slobodno preuzimaju rizike, istražuju nove misaone obrasce i kreativno eksperimentišu s idejama (Amabile 1988). Praksa u mnogim umetničkim školama pokazuje poštovanje kreativnog procesa: učenici dobijaju zadatak i dovoljno vremena da na njemu rade, a nastavnici se nakon davanja jasnih instrukcija čak i fizički povlače iz prostorije i vidokruga učenika kako bi ostavili prostora za samostalan rad. Njihova periodična povratna informacija idealno je usmerena na proces rada i ukazivanje na dalja mesta razvoja, nakon čega učenici obično dobijaju priliku da nastave svoj zadatak i integrišu smernice u sopstveno kreativno rešenje. Sličan pedagoški pristup sugerise i nastava jezika usredsređena na zadatke (engl. *task based language teaching*, TBLT) gde su, tokom centralnog zadatka, učenici posvećeni rešavanju nekog relevantnog, autentičnog zadatka bilo individualno, bilo u saradnji sa drugim učenicima; uloga nastavnika tokom njihovog rada ograničava se na povremeno davanje smernica i povratne informacije, kada je to potrebno i koliko je neophodno za dalji samostalan rad učenika.

Intrinzična motivacija sama sebe hrani. Osećaj uživanja, kompetencije, postignuća i autonomije pokreće duboko motivišuća pozitivna osećanja: radost i zadovoljstvo kao odgovor na prijatno iskustvo i uspešno savladan izazov, ponos kao rezultat osećaja postignuća, samopouzdanje zbog osećaja kompetencije i kontrole nad zadatkom, entuzijazam i inspiraciju u vezi s novim saznanjima i osećajem stvaralačke slobode, mir i unutrašnju ravnotežu kao posledicu autonomije i usklađenosti između ličnih vrednosti i aktivnosti. Samim tim, ljudi će biti skloni da se vrate aktivnostima koje zadovoljavaju njihove osnovne psihološke potrebe, a koje imaju neurobiološku osnovu – unutrašnje motivisano ponašanje je povezano s aktivnošću neuronskih oblasti koje imaju centralnu ulogu u dopaminskom sistemu mozga (Di Domenico i Rajan 2017). Savremena istraživanja potvrđuju da unutrašnja motivacija proističe iz urođene radoznalosti i potrebe za postignućem, ali i iz potrebe za društvenom igrom koja zahteva interakciju u sigurnom okruženju kao što je to u slučaju dečije igre, sportskih aktivnosti, duhovitih razmena (Panksepp i Biven 2012, prema Di Domenico i Rajan 2017: 10).

Interesovanja imaju važnu ulogu u podsticanju i održavanju unutrašnje motivacije. Interesovanje (lat. *inter*: između, *usred*; *esse*: biti) predstavlja specifično motivisano stanje kognitivne i emocionalne zaokupljenosti (Trebešanin 2021: 223) koje podstiče pažnju, napor i usmerava aktivnost. Postoje različite vrste interesovanja: lična interesovanja su relativno stabilna, u vezi s određenim predmetom (nekom temom, određenim tipom aktivnosti i sl.), dok su situaciona interesovanja uslovljena neposrednim kontekstom, podstaknuta događajem koji se procenjuje kao emocionalno relevantan. Ova emocionalna

procena zavisi od više kriterijuma, kao što su novina, prijatnost, usmerenost, kapacitet za suočavanje, samo-kompatibilnost (4.1.2), koji mogu poslužiti kao dobar vodič prilikom pripreme nastavnih aktivnosti. Pobuđivanje i održavanje interesovanja od suštinskog je značaja za vaspitno-obrazovni proces, jer, kako Riv (2010: 138) podseća, prethodno znanje je dobar prediktor interesovanja: što više znamo o nekoj temi, ona budi veću radoznalost i zanimanje, a što nam je nešto interesantnije, skloniji smo da o tome dalje istražujemo čime produbljujemo svoja znanja. Ulazak u tu pozitivnu spiralu samostimulacije ima potencijal da podstakne samostalno istraživanje i autonomiju učenika.

6.3.4.1 Tok

Pojam toka predstavlja inspiraciju za mnoge istraživače i laike u najrazličitijim sferama društvenih delatnosti. Njegov tvorac, Mihajl Čiksentmihajli rodio se u Rijeci 1934. godine, na teritoriji koja je tada pripadala Italiji, a tokom Drugog svetskog rata je, još kao dete, bio zatočen u italijanskom ratnom logoru, gde je naučio da igra šah kako bi se isključio iz ružne svakodnevice. Ovo iskustvo ga je očigledno snažno obeležio jer je svoj profesionalni život posvetio opisu specifičnog psihološkog stanja koje podrazumeva izuzetnu mentalnu usredsređenost, a koje označava terminom tok (engl. *flow*).

Čiksentmihajli (1990) izdvaja više pokazatelja čije prisustvo može ukazivati na stanje toka. Pre svega, u toku smo podstaknuti izazovnim ali jasnim ciljevima, što nam pomaže da vizualizujemo uspeh; ne oslanjamo se na poverenje u svoje sposobnosti ili nadu da će ishod biti pozitivan – tok implicira uverenost u to da je izazov moguće savladati, što ukazuje na visok osećaj lične kontrole nad ishodom aktivnosti. Tok karakteriše snažan osećaj koncentracije i fokusa, pažnja je potpuno usmerena na zadatak do mere da se gubi osećaj vremena; upravo je taj osećaj bezvremenosti i protoka vremena tokom maksimalne uronjenosti u aktivnost dao naziv ovom fenomenu. U nekim situacijama je zanesenost toliko snažna da zaboravimo na glad, žeđ, umor, bol... jedino što nas zanima je zadatak pred nama, pa ponekad nismo ni svesni dešavanja oko sebe. Ovo optimalno iskustvo stvara osećaj zadovoljstva čiji je izvor učešće u samoj aktivnosti. Idealan stepen izazova u vezi je s osećajem smirenosti: iako izazov zahteva našu punu pažnju, nema stresa i pritiska; osoba sama upravlja svojim učešćem u aktivnosti, deluje jer joj je zadatak interesantan, izazovan, inspirativan, samonagrađujući.

Iako je čovek po prirodi stvari sklon hedonizmu, teži uživanju i kloni se frustracije, izgleda da je radost koju doživljavamo u toku moćnija od naših hedonističkih sklonosti (Seligman i Čiksentmihajli 2000). Jasno je da je stanje toka u vezi sa zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba. Osećaj kompetencije je u vezi s percepcijom napretka i osećajem postignuća koji proističu iz učešća u zadatku i iz savladavanja izazova. Autonomija proizilazi iz osećaja slobode – sopstveni izbor zadatka i njegova voljna realizacija hrane autonomiju i stvaraju osećaj kontrole i samoodređenja. Konačno, iako je tok često individualno iskustvo, ovo stanje uronjene pažnje i aktivnosti zadovoljava duboku ljudsku potrebu za pripadanjem. Povezanost se, u tom smislu, ne odnosi samo na bliskost s drugim ljudima, već i sa mestom, vremenom, smislom. Osećaj rele-

vantnosti koji proizilazi iz optimalnog iskustva toka povezuje nas na mnogo dubljem planu – sa drugim ljudima, sa prirodom, sa društvenim tokovima i sa sopstvenom potragom za smislom i svrhom (Semjuel 2022). Na taj način, tok je suštinski važan jer pomaže da se oseti celovito, skladno, integrisano iskustvo selfa, što nas čini boljim i mudrijim osobama (Čiksentmihajli 1990).

Iz svega proizilazi da je pojam toka u tesnoj vezi s unutrašnjom motivacijom budući da se odnosi na iskustvo koje doživljavamo kad s ljubavlju obavljamo neku izazovnu aktivnost. Ovo mentalno stanje proizilazi iz učešća u aktivnosti koju je osoba sama izabrala i u čijoj realizaciji doživljava osećaj zadovoljstva i postignuća. U tom smislu, unutrašnja motivacija predstavlja proces slobodnog pokretanja, usmeravanja i samoregulisanja određene delatnosti, dok je tok stanje optimalnog iskustva koje može nastati kao rezultat unutrašnje motivisanog ponašanja.

6.3.4.2 *Kulturna uslovljenost potreba*

Iako postoji određena sklonost da se konstrukti unutrašnje i spoljašnje motivacije okarakterišu kao opštevažeći, neke studije dovode u pitanje njihovu univerzalnost. Naime, u istraživanjima tradicionalne socijalne psihologije, izbor se tumači kao snažan motivacioni faktor, jer pojedincu daje slobodu da sledi svoja interesovanja, želje i sklonosti, čime jača sopstveni osećaj autonomije. Međutim, u komparativnom istraživanju koje je analiziralo značaj izbora kod dece anglo-američkog i američko-azijskog porekla pokazalo se da kulturni modeli imaju važnu ulogu u percepciji izbora, što posledično različito utiče na unutrašnju motivaciju dece (Ajengar i Leper 1999). Unutrašnja motivacija učenika je u ovom istraživanju procenjivana u tri slučaja: 1. kada je učenicima omogućen lični izbor, 2. kada su morali da prihvate izbor koji je doneo član njihove grupe i 3. kada su morali da prihvate izbor koji je doneo neko izvan njihove grupe. Anglo-američka deca su pokazala najviši stepen unutrašnje motivacije u prvom slučaju, tj. kada su sama donosila odluku, dok je u slučaju učenika američko-azijskog porekla intrinzična motivacija bila posebno visoka u drugom slučaju, tj. kada je odluku donosila važna osoba poput roditelja ili nastavnika; obe grupe učenika su bile najslabije motivisane u trećem slučaju, kada je izbor zavisio od osoba izvan njihovih grupa. Ovi rezultati dovode u pitanje pretpostavku po kojoj odsustvo individualnog izbora ili lične kontrole nužno dovodi do smanjenja unutrašnje motivacije.

Iako je sloboda izbora neophodna za razvoj samostalnosti, kulturni modeli određuju način kako se ta sloboda „osvaja” i koje su njene implikacije za motivaciju. U skladu sa tim, ni poimanje autonomije nije univerzalno, već zavisi od kulturnog konteksta (Markus i Kitajama 1991). Tako se u individualističkim kulturama autonomija obično razume kao lična neza-

visnost i sloboda da se odluke donose samostalno, zbog čega lični izbor pojačava osećaj unutrašnje motivacije. Međutim, u kolektivističkim kulturama osećaj autonomije može jednako snažno proizaći iz usklađenosti sa željama značajnih osoba (npr. roditelja, učitelja, partnera...) i s kolektivnim sistemom vrednosti. Drugim rečima, autonomija ne znači uvek individualizam; osoba može delovati samostalno čak i kada postupa u skladu sa vrednostima i očekivanjima svoje grupe – pod uslovom da je taj izbor unutrašnje prihvaćen i dobrovoljan (Čirkov i saradnici 2003). Tako se teorija samoodređenja prilagođava različitim kulturnim okvirima, ističući da motivacija i autonomija nisu univerzalni pojmovi, već dinamički, konstruktivni procesi koji zavise od načina na koji pojedinac doživljava odnos između sebe i društvenog okruženja.

6.3.5 Teorije ciljeva

Cilj predstavlja nešto što želimo da postignemo. To je „krajnji rezultat radnje na koju nagoni neka potreba, želja ili nagon”, „krajnj[a] sekvenc[a] u motivacionom krugu” (Trebješanin 2021: 670). Predstavlja ključnu komponentu ljudske motivacije jer opisuje ideju koja pokreće i upravlja ponašanjem ka određenoj destinaciji. Ciljevi imaju unutrašnju i spoljašnju komponentu: unutrašnja se odnosi na ideju, tj. viziju konačnog ishoda, dok se spoljašnja odnosi na željeni predmet ili stanje (Lok 1996: 118). Na primer, učenik koji uči španski može imati unutrašnju predstavu o tome kako tečno govori i razume španski, dok bi spoljašnja komponenta tog cilja mogla biti mogućnost da uspešno položi međunarodni test iz španskog jezika ili da razgovara s izvornim govornicima tokom putovanja. Drugim rečima, „ideja usmerava delatnost ka objektu” (Lok 1996: 118).

Da bi cilj postao pokretačka snaga, mora postojati nekakav mehanizam koji pokreće ponašanje. Motivacioni proces započinje opažanjem nesklada (engl. *discrepancy*) između sadašnjeg i idealnog stanja. Kada osoba uoči razliku između onoga gde se trenutno nalazi (sadašnje stanje) i onoga što želi da postigne (idealno stanje), javlja se napetost koja deluje kao unutrašnji podsticaj za akciju (Riv 2010: 207–211). Cilj tada postaje orijentir koji usmerava ponašanje ka željenom ishodu čime se smanjuje uočeni nesklad. Ako, recimo, naš učenik španskog jezika prepozna da njegovo trenutno znanje nije dovoljno za razumevanje autentičnih razgovora čemu inače teži, osetiće potrebu da uči kako bi ostvario željeni nivo kompetencije. Nesklad između sadašnjeg i idealnog stanja predstavlja motivacioni okidač koji pokreće radnju, dok plan predstavlja sredstvo za organizaciju ponašanja u smeru željenog stanja.

6.3.5.1 Teorija postavljanja cilja

Na osnovu višegodišnjih istraživanja, Lok (1996; Lok i Lajtam 1990) sažima osnovne principe svoje teorije o postavljanju ciljeva koja počiva na pretpostavci da je ponašanje uslovljeno namerom. Kako objašnjava, ova teza koja datira još iz doba Aristotela polazi od toga da su slobodna volja i svest aksiomi, pa ih samim tim nije potrebno dokazivati (v. Bensvenger 1990). Ljudske aktivnosti vođene su namerom u kojima centralno mesto ima poriv ka ostvarivanju određenih ciljeva.

Prema teoriji postavljanja cilja (Lok 1996), određene karakteristike ciljeva utiču pozitivno na snažniji intenzitet motivacije i istrajavanje na zadatku:

- Teži ciljevi pozitivno utiču na motivaciju – što je cilj izazovniji, veća je spremnost da se uloži dodatni napor u njegovo ostvarivanje, jer postoji jasna svest da je potrebno mobilisati veću snagu za ispunjenje cilja. Na primer, učenik koji želi da dobije peticu za usmenu prezentaciju na stranom jeziku izvesno će s više energije pristupiti njenoj pripremi u odnosu na učenika koji će se zadovoljiti dvojkom.

- Jasni ciljevi bolje usmeravaju aktivnost – precizno formulisani ciljevi koji su pritom eksplicitno imenovani omogućavaju uspješniju regulaciju jer daju jasne smernice za savladavanje izazova. Ako bismo, recimo, uporedili dva cilja – želim da naučim ruski i želim da razumem crtane filmove na ruskom – uviđamo da drugi cilj jasnije definiše željeni ishod i samim tim ukazuje na moguće korake ka njegovom ostvarivanju (identifikovati crtane filmove, napraviti plan rada, gledati crtani sa titlovima, proveriti značenje frekventnih reči i izraza...).

- Konkretni, izazovni ciljevi vode ka najboljem rezultatu – kombinacija ova dva aspekta cilja je u direktnoj korelaciji s uspehom. U tom smislu, postići će se bolji rezultati ako se na početku izrade zadatka postave jasni kriterijumi kvaliteta, nego ako se otvori komentarom „uradi najbolje što možeš” (Lok 1996: 119).

- Konkretni, izazovni ciljevi uslovljavaju visoku posvećenost – kad su ciljevi izazovni ali konkretni, jasno nam je da moramo da se potrudimo da bismo ih ostvarili, ali isto tako imamo smernice koje nam pomažu da osmislimo plan aktivnosti i tako s idejnog pređemo na praktični plan. Suprotno tome, laki zadaci ne zahtevaju veće ulaganje, dok nejasno formulisani ciljevi ostavljaju prostora da se tokom procesa preformulišu i tako posluže kao opravdanje za neispunjenje. Ako, na primer, učenicima zadamo zadatak da vežbaju nepravilne glagole, to je nejasno formulisan cilj, ali ako im kažemo da treba da nauče određenih 20 glagola u određenim glagolskim oblicima, jasno postavljamo kriterijume ispunjenosti zadatka koji zahtevaju izvestan stepen zalaganja.

- Visoka posvećenost ciljevima zavisi od vrednosti cilja – Lok (1996) podvlači da neće svi izazovni ciljevi pobuditi posvećenost, već ističe dva aspekta kao ključne: cilj mora biti važan za osobu (v. vrednost zadatka; 6.3.2), a istovremeno mora biti uverena u ostvarivost cilja ili makar mogućnost napredovanja u smeru cilja (6.3.3). Dakle, da bismo bili posvećeni nekom cilju, on mora biti relevantan i prepoznat kao nešto značajno za samu osobu. S druge strane, čak i ako je prepoznata važnost cilja, izostaće posvećenost ako procenjujemo da nemamo kapaciteta da ga ostvarimo, tj. ako je samoeфикаsnost niska.

- Samoeфикаsnost direktno utiče na zalaganje – osobe s visokom samoeфикасношћu spremnije će postaviti ili prihvatiti izazovni cilj. Procena sopstvene sposobnosti za ispunjenje određenog cilja direktno utiče na to koliko postavljeni cilj procenjujemo kao težak, kolika je posvećenost, kako se reaguje na neuspeh ili negativnu povratnu informaciju i koje strategije se biraju. Učenici s visokom samoeфикасношћu će, tako, spremnije prihvatiti (ili čak samostalno postavljati) zahtevnije ciljeve, biće istrajniji u njihovom ispunjenju, biće otporniji na prepreke, greške, frustracije i svakako sposobniji da osmisle eфикаsniji plan akcije za njihovu realizaciju.

- Za uspešno postavljanje ciljeva važna je povremena povratna informacija – ili, kako Lok (1996: 120) navodi, povratna informacija je ključni posrednik između cilja i ponašanja, jer daje neposrednu i relevantnu informaciju o napretku i eфикаsnosti odabranih strategija. Povratna informacija koja je zaista informativna mora biti usklađena s nekim jasnim i unapred poznatim kriterijumom. U svom čuvenom TED govoru u kojem argumentuje da (standardizovani) testovi treba da budu u funkciji učenja a ne svrha obrazovanja, Ken Robinson (2013) duhovito govori o uzaludnosti nejasnih i netransparentnih kriterijuma – ako nam neko kaže da nam je holesterol narandžast, to nas ne informiše o zdravstvenom stanju... Isto tako, ako kažemo da je neki zadatak loše urađen a izostane obrazloženje, ni na koji način ne podržavamo učenje; naprotiv, samopouzdanje je poljuljano, a izostaju podaci koji bi pomogli usmeravanje dalje aktivnosti, što naravno nepovoljno utiče na motivaciju.

- Ciljevi i samoeфикаsnost su ključni u samoregulaciji – povratna informacija koju dobijamo tokom kretanja ka cilju, bilo u vidu (ne)uspešno obavljenih koraka ka cilju ili u vidu tuđe evaluacije, utiče na intenzitet motivacije. Kod učenika slabije samoeфикаsnosti, negativna povratna informacija može voditi ka obeshrabivanju i odustajanju od zadatka, zbog čega je ključno pružiti im podršku u preispitivanju ciljeva, razbijanju zadatka na manje korake i prilagođavanju strategija učenja – tj. u postupcima koje učenici visoke samoeфикаsnosti uglavnom samostalno preduzimaju. Pozitivna povratna informacija svakako podstiče osećaj samoeфикаsnosti i jača samoregulaciju.

Naravno, da bismo neki cilj smatrali važnim i relevantnim, on mora biti usklađen s našim sistemom vrednosti, prioritetima, potrebama... Drugim rečima, cilj mora biti prihvaćen i zasnovan na slobodi izbora (Erez i Kenfer 1983), što nas vraća autonomiji kao osnovnoj psihološkoj potrebi. Budući da je teorija postavljanja cilja nastala u kontekstu istraživanja motivacije u radnom okruženju, gde je primarno i testirana, u njoj se podvlači utilitarna (instrumentalna) vrednost cilja – ljudi će spremnije prihvatiti ciljeve koje opažaju kao lično korisne. Istovremeno, lakše se prihvataju ciljevi koji nisu nametnuti spolja, već je osoba imala prilike da učestvuje u odlučivanju. Svaka pretnja osećaju autonomije nosi rizik otpora i odbijanja (Erez i Kenfer 1983: 455), zbog čega je važno omogućiti učešće u donošenju odluka, mogućnost da se ciljevi prilagode i da se zajednički definišu posledice učešća u zadatku. Implikacije za motivaciju učenika su očigledne i iznova ukazuju na važnost njihovog uključivanja u procese odlučivanja i utvrđivanja kriterijuma kvaliteta – učešće u različitim fazama obrazovnog procesa i razumevanje principa koji su u pozadini nastavnčkih odluka pomažu učenicima da lakše i spremnije prihvate, prilagode i formulišu ciljeva učenja (6.3.3).

U vezi s teorijom postavljanja cilja važno je naglasiti da je primarno orijentisana ka razumevanju radnog zalaganja i postizanju veće radne efikasnosti zbog čega njeni principi ne važe nužno u slučaju unutrašnje motivacije (Riv 2010: 218). Štaviše, istraživanja potvrđuju da principi koje su Lok i Lejtam postavili, a bogata empirijska građa potvrdila, ne važe u slučaju aktivnosti koje su autentično motivišuće i koje zahtevaju kreativno uključivanje. Naime, strogo definisani ciljevi mogu da ograniče spontanost, radoznalost i kognitivnu fleksibilnost, koje su ključne za unutrašnje motivisano ponašanje. Kada su pojedinci intrinzično motivisani, njihovo angažovanje proizilazi iz same prirode zadatka, a ne iz eksplicitnih standarda uspeha, pa spoljašnje strukturiranje ciljeva može čak da naruši osećaj autonomije i unutrašnju regulaciju ponašanja (6.3.4). Tako, na primer, pisanje akademskih tekstova može biti unutrašnje motivišuće, ali ako je pisac u obavezi da poštuje suviše rigidna pravila tekstualne forme, određeni kreativni potencijal se negde usput može izgubiti. Koliko je samo rečenica izmenjeno i obrisano u ovom rukopisu jer nisu usklađene s normom akademskog teksta, što je bio nemali izvor frustracije. A negde sam pak svesno narušavala te stroge norme podstaknuta različitim porivima (ovaj kratak segment je upravo jedan takav primer). Međutim, uvek je prisutan podsetnik: pravila se mogu preispitivati i potencijalno menjati tek kad ih sasvim razumemo – za šta je neophodno proći sve nivoe Blumove taksonomije.⁴²

⁴² Blumova taksonomija predstavlja hijerarhijski model obrazovnih ciljeva kojim se kognitivni, emocionalni i psihomotorni procesi klasifikuju prema složenosti. Model je prvobitno razvio Benjamin Blum sa saradnicima (1956), da bi kognitivni domen bio kasnije revidiran u savremenim pedagoškim pristupima (Anderson i Kratvol 2001).

6.3.5.2 Teorija ciljne orijentacije

Budući da se učenje jezika često odvija u formalnom kontekstu, ne možemo zaobići teorije ciljnih orijentacija koje objašnjavaju odnos učenika prema samom obrazovnom procesu. Teorije ciljnih orijentacija polaze od pretpostavke da način na koji učenici definišu i tumače ciljeve učenja određuje njihovu motivaciju, emocionalne reakcije i obrazovne ishode. U okviru različitih teorijskih modela, prave se distinkcije između orijentacije ka učenju i sposobnosti (Ejms 1984; Ejms i Arčer 1988), orijentacije ka učenju i uspehu (Dvek i Leget 1988; Eliot i Dvek 1988), te orijentacije na zadatak ili ego (Mer 1983). Zajedničko im je, međutim, interesovanje za socijalno uslovljene potrebe koje utiču na formiranje ciljeva učenja, pre svega za način na koji učenici tumače kompetenciju, uspeh i vrednovanje od strane drugih.

Orijentacija ka učenju (engl. *mastery orientation*) svojstvena je učenicima koji su tokom obrazovnog procesa usmereni na razvoj znanja i veština. Alternativni nazivi ove orijentacije – ciljevi vezani za ovladavanje zadatkom, orijentacija na zadatak, orijentacija ka ovladavanju, usmerenost na zadatak, napredovanje itd. – zajedno ukazuju na njenu suštinsku karakteristiku: učenici rade da bi razvili određenu kompetenciju. Fokus je, dakle, na unutrašnjem razvoju i samopoboljšanju, te se kao kriterijum uspeha razmatra napredovanje u odnosu na prethodne faze učenja. Učenik stranog jezika koji za cilj postavlja sposobnost komunikacije na J2 neguje ovaj vid orijentacije i svoj napredak procenjuje na osnovu većeg spektra mogućnosti komunikacije na ciljnom jeziku, veće fluentnosti, tačnosti i drugih pokazatelja koji ukazuju na razvoj jezičkih znanja.

Orijentacija ka uspehu (engl. *performance orientation*) karakteristična je po svojoj usmerenosti na izvedbu, pa se još označava terminima orijentacija ka postignuću, usmerenost na uradak ili performans, orijentacija na ego. U ovom slučaju, učenik se primarno vodi željom da dokaže svoju sposobnost i kompetenciju, a procena uspeha se oslanja na spoljašnje vrednovanje i socijalno poređenje (Kodžopeljić i Pekić 2017: 162). Učenicima ove orijentacije je važno da dobiju dobre ocene i da pokažu da su uspešnije obavili zadatak u poređenju s ostalima.

Navedene orijentacije počivaju na implicitnim teorijama znanja (4.3.3), jer uverenja o tome šta je znanje i kako se ono razvija utiče na definicije ciljeva, koji opet određuju kvalitet i snagu motivacije. Osobe razvojnog mentalnog sklopa, uverene u to da se sposobnosti mogu razvijati, češće usvajaju orijentaciju ka učenju, jer smatraju da se učenjem razvijaju znanja i sposobnosti. Ciljevi usmereni na učenje podstiču traganje za izazovima i orijentaciju na savladavanje prepreka, čak i u situacijama kada je sopstvena sposobnost percipirana kao niska (Eliot i Dvek 1988), pa su ovi ciljevi u osnovi kompatibilni s intrinzičnom motivacijom (Disi

i Rajan 2000). Suprotno tome, osobe s trajnim mentalnim sklopom, koje veruju da se sposobnosti ne mogu menjati, sklonije su orijentaciji ka uspehu; važno im je da ostvare uspeh u aktivnosti čime će pokazati sopstvenu kompetenciju i tako dokazati da su sposobne. Ova orijentacija je suštinski usmerena na očuvanje slike o sebi, što definiše izbor ciljeva (biraju se lakše savladivi ciljevi, izbegava se rizik) i posvećenost (brže se odustaje od zadatka ako postoji pretnja po pojam o sebi ili ako nema spoljnog vrednovanja).

Uprkos brojnim istraživanjima koja potvrđuju važnost ciljeva za motivaciju, ova tema nije privukla veliku pažnju u oblasti primenjene lingvistike i srodnih disciplina (Čeng 2022). Dostupni rezultati, međutim, potvrđuju relevantnost teorije ciljne orijentacije u kontekstu učenja J2 u vezi s efikasnijom upotrebom različitih strategija učenja (Han i Lu 2018; He 2005) i smanjenom jezičkom anksioznošću (Salimi i saradnici 2022). Interesantno je istraživanje koju je Miler (2018) sproveda u okviru svoje doktorske disertacije, a koje je pokazalo da postavljanje i povremeno procenjivanje ciljeva vodi boljem uspehu u učenju španskog kao stranog jezika u formalnom kontekstu: svest o ciljevima i njihova kontinuirana procena uticala je na napredak u pogledu jezičkih znanja i boljih ocena; ciljevi, međutim, nisu uticali na razvoj interkulturene kompetencije studenata koji su učestvovali u istraživanju što otvara nova važna pitanja o prirodi ciljeva, njihovoj relevantnosti, faktorima okruženja i mnogim drugim aspektima u procesu učenja J2.

6.3.6 Procesni model motivacije

6.3.6.1 Teorija akcione kontrole

Kao što smo imali prilike da vidimo u prethodnom izlaganju, kognitivne teorije motivacije daju važne uvide u različite aspekte motivacione dinamike, ali ne sagledavaju sveukupnost motivisanog ponašanja. Usmeravaju se na potrebe i uzroke ponašanja, atribucije i uverenja o očekivanim ishodima, vrednost cilja, samoeфикаsnost i procenu sopstvene sposobnosti, samoodređenost, kontekstualne činioce... Međutim, motivacija predstavlja sve to zajedno i još mnogo više. I tako, u pokušaju da objasne motivaciju kao složen fenomen u kojem se svi ovi procesi međusobno prožimaju i dopunjavaju, nemački istraživači Hajnc Hekhausen i Julijus Kul predlažu teoriju akcione kontrole (Hekhausen 1991; Hekhausen i Kul 1985; Kul i Bekman 1985). Njihova razmatranja integrišu ključne mehanizme kognitivnih teorija u sveobuhvatni model motivacije koji, povrh toga, uvažava procese koji se tradicionalno nisu razmatrali u vezi s motivacijom, kao što su kognitivna obrada informacija i samo ponašanje (Hekhausen 1991: 1).

U teoriji akcione kontrole (nem. *Handlungskontrolle*; engl. *Action control theory*) (Hekhauzen 1991; Hekhauzen i Kul 1985; Kul 1985), motivaciona dinamika se posmatra kao niz međusobno povezanih faza koje opisuju put od želje do delanja. Proces započinje predakcionom fazom, u kojoj se razmatraju različite mogućnosti, procenjuje se vrednost potencijalnih ciljeva i verovatnoća njihovog ostvarivanja. Ta faza koja, prema ovim autorima, predstavlja motivaciju u užem smislu, krunisana je formulisanjem cilja i stvaranjem namere. Trenutak u kome se preduzimaju prvi koraci ka ostvarivanju namere označava prelazak u volicionu fazu; metaforički se predstavlja kao „prelazak Rubikona”, jer se namera stabilizuje i postaje referentna tačka delovanja. Prelaskom Rubikona ulazi se u akcionu fazu koja obuhvata pokretanje akcije i sprovođenje zadatka. U ovoj fazi se aktiviraju voljni mehanizmi samoregulacije kao što su kontrola pažnje, regulacija emocija, održavanje motivacionog fokusa i upravljanje distrakcijama, čijom primenom se namera pretvara u dosledno ponašanje. Proces se završava postakcionom fazom u kojoj se procenjuju rezultati, ostvareno se upoređuje s očekivanim ishodima, te se donose zaključci koji će uticati na formiranje budućih ciljeva i namera.

Novina teorije akcione kontrole počiva upravo na njenom kapacitetu da objasni motivacionu dinamiku kao sled povezanih, međusobno uslovljenih procesa u kojima je pojedinac u interakciji s okruženjem. Po tome je srodna ekološkim teorijama poput Bronfenbrennerove (6.1.2) jer nastoji da sagleda celovitost ljudskog bivanja i ponašanja. Međutim, za razliku od Bronfenbrennerove ekologije ljudskog razvoja (Bronfenbrenner 1979), koja opisuje interakciju pojedinca i okruženja na različitim nivoima ekosistema, Hekhauzen i Kul usmeravaju pažnju na vremensku dimenziju motivacije kako bi objasnili pokretanje aktivnosti, tj. kako se želje pretaču u namere, a namere u akciju.

Poseban doprinos ove teorije u vezi je s pojmom akcione kontrole (engl. *action control*) koji se odnosi na voliciju, tj. voljnu regulaciju ponašanja. Naime, volja u ovom modelu predstavlja sposobnost održavanja i sprovođenja namere uprkos ometajućim faktorima. Da bi istrajao u nameri, pojedinac se oslanja na mehanizme slobodne volje (engl. *free will*) koji se tiču svesnog opredeljivanja za određeni cilj i istrajavanje u njegovoj realizaciji, kao i na mehanizme slobode suzdržavanja (engl. *free won't*) koji podrazumevaju sposobnost da se odoli iskušenjima, distraktorima, željama i potrebama koje ometaju kretanje ka cilju (Kul 1985). Ovo tumačenje u velikoj meri počiva na klasičnim učenjima (v. Džejms 1981[1890]; Kalkatera 1999) koja Kul dalje razvija svojim modelom samoregulacije, naglašavajući neraskidivu vezu između želje, namere i posvećenosti. Povrh toga, teorija akcione kontrole je

značajna i zbog toga što temu volje vraća u domen psiholoških istraživanja iz kojih je decenijama bila gotovo potpuno marginalizovana kao „naučno neutemeljena” (v. Pokrajac 1995).

6.3.6.2 Procesni model motivacije za učenje J2

Ime Zoltana Dernjeja često se pojavljuje na ovim stranicama. Neupitan je njegov doprinos istraživanju individualnih razlika učenika J2, ali se njegov presudan uticaj prevashodno vezuje za proučavanje motivacije za učenje drugog ili stranog jezika. U stvaralaštvu ovog izuzetnog istraživača mađarskog porekla uočljiv je poriv ka sintetizovanju dostupnih istraživanja i sposobnost uočavanja komplementarnih odnosa između različitih teorijskih modela, što mu daje prostor za kreativan iskorak u odnosu na tada važeće modele. Tako je Dernjei, odmah nakon odbrane doktorske disertacije (Dernjei 1988), pokušao da klasifikuje različite motivacione činioce u učenju J2, što ga navodi da identifikuje tri nivoa mogućih uticaja: nivo jezika, nivo učenika i nivo okruženja (Dernjei 1994). Iako ukazuje na važnost sva tri nivoa, njegovo tadašnje interesovanje najviše se usmerava ka okruženju, te posebno ističe važnost tri grupe faktora na učenje jezika i to faktore u vezi sa karakteristikama programa učenja (npr. silabus, nastavni materijali, nastavne aktivnosti), u vezi s nastavnikom (kao što je ličnost nastavnika, ponašanje, nastavni pristup) i u vezi sa dinamikom grupe (odnosi među učenicima, sklonost ka takmičenju ili saradnji...).

Ovaj prvi Dernjejev pokušaj sinteze dostupnih saznanja u vezi s J2 motivacijom ubrzo je dopunjen procesnim modelom motivacije za učenje J2 koji se suštinski oslanja na teoriju akcione kontrole (6.3.6.1). Naime, sredinom devedesetih godina dvadesetog veka, uporedo s i dalje dominantnim Gardnerovim društveno-obrazovnim modelom (6.2.2), javlja se sve veći broj istraživanja koja u kontekstu drugog ili stranog jezika ispituju različite kognitivne teorije motivacije, poput teorije očekivanja i vrednosti (v. Kleman i Kridenije 1983, 1885; Kleman i saradnici 1994; Šmit i saradnici 1996; v. pregledni rad Loh 2019), teorije atribucije (v. Ce 2000; Ušioda 1996; Vilijams i Burden 1999; Vilijams i saradnici 2001; kasnije se ova teorijska struja usmerava na istraživanje mentalnog sklopa, autonomije i samoregulacije u učenju J2; v. Lu i Noels 2017, 2019; Rajan i Merser 2012), teorije samoodređenja (Noels 2001; Noels i saradnici 2000, 2001; za pregled novijih radova, v. Noels i saradnici 2019), teorije samoeфикаsnosti (Čularut i Dibeker 2004; Graham 2007; Vandergrift 2005; Vong 2005; v. Graham 2022 za noviji pregled) i teorije ciljeva (Grifi i Templin 1998; Han i Lu 2018; v. Čeng 2023 za noviji pregled). Iako sve ove perspektive dele interesovanje za motivaciju učenika J2, njihova teorijska po-

lazišta usmeravaju pažnju istraživača na različite aspekte motivacionog procesa, pa rezultati uglavnom ostaju unutar pojedinačnih teorijsko-metodoloških okvira. To dovodi do važnih ali izolovanih uvida koji, uprkos svojoj vrednosti, ne pružaju celovitu sliku o motivaciji za učenje J2. Upravo iz potrebe da se objedine ovi razučeni, ali kompatibilni kognitivni uvidi, Dernjei i Oto (1998) formulišu procesni model motivacije, kojim motivaciju za učenje J2 prikazuju kao dinamičan, vremenski uslovljen proces.

Po uzoru na Kula i Hekhausena, Dernjei i Oto (1998; Dernjei 2001) opisuju različite, međusobno uslovljene faze u motivaciji za učenje J2. Kao i u teoriji akcione kontrole (6.3.6.1), razlikuju se predakciona, akciona i postakciona faza (Figura 6.6).

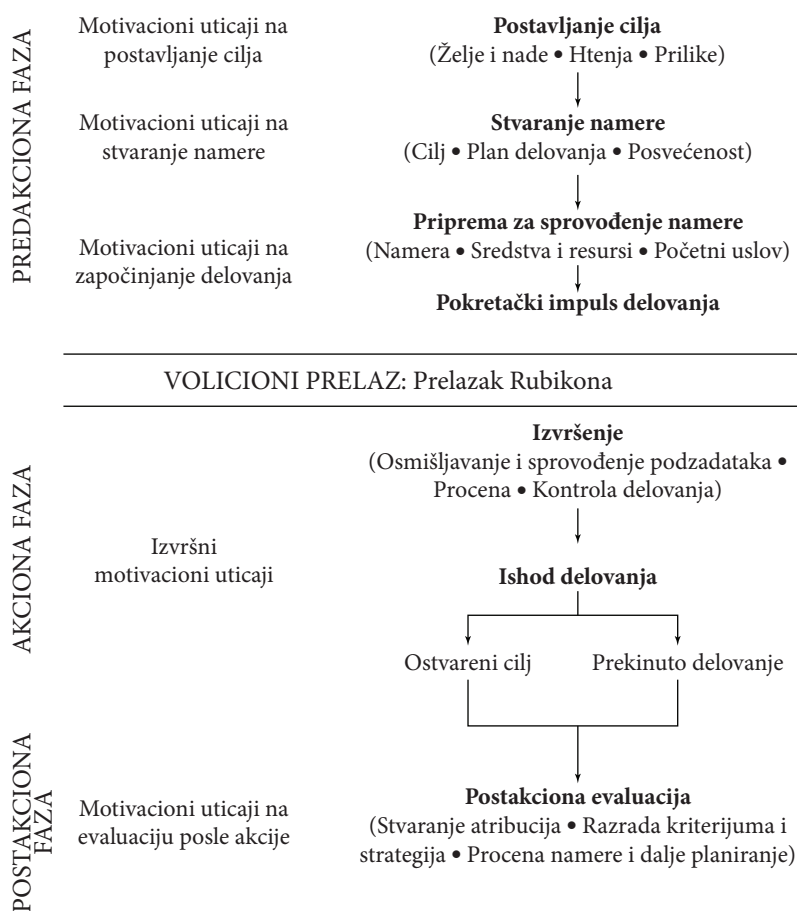


Figura 6.6. Procesni model motivacije za učenje J2
(prilagođeno prema Dernjei 2001: 86)

Predakciona faza obuhvata procese koji utiču na izbor cilja i stvaranje namere, dakle, od osveščivanja želje ili potrebe da se uči J2 pa do trenutka u kome se pokreće ponašanje ka njihovom ostvarenju. Ovi procesi se nekad nadovezuju spontano i veoma brzo, a nekad pak podrazumevaju značajniji vremenski interval tokom koga se vagaju različite mogućnosti, razmatraju višestruki ciljevi i njihove posledice. Prvi korak u predakcionoj fazi jeste formulacija cilja budući da se njime iz sfere želje i mašte ulazi u motivacioni ciklus. Međutim, cilj je i dalje samo ideja, a da bi ona prerasla u dela, mora postojati namera. Namera (engl. *intention*) od cilja se razlikuje po tome što uvodi svojstvo odgovornosti, tj. izvesnu posvećenost (engl. *commitment*) (Dernjei 2001: 87). Dok je cilj ideja o tome da ćemo ići na put u Istanbul, namera podrazumeva makar inicijalni plan akcije koji će nas do tog cilja dovesti. Predakciona faza prestaje prelaskom s reči na dela – simboličnim prelaskom Rubikona – tj. u trenutku kada preduzmemo prvi konkretan korak ka ostvarivanju cilja (npr. napravimo dogovor sa saputnicima, proverimo kalendar i definišemo termin putovanja, pogledamo cene karata...). Plan akcije obično podrazumeva shemu akcije (tj. okvirne smernice i merilo ispunjenosti pod-zadataka), kao i vremenski okvir za njeno ostvarivanje.

Predakciona faza uključuje višestruke faktore koje proučavaju različiti teorijski modeli motivacije.

- Izbor cilja je u vezi sa željama, stavovima, nadama i mogućnostima za učenje jezika koji su predmet istraživanja u okviru društveno-obrazovnog modela (razlozi za učenje jezika, stavovi prema kulturama ciljnog jezika, integrativnost; 6.2.2), kao i teorija koje se bave procenom vrednosti zadatka (6.3.2) i sredinskim činiocima koji utiču na formiranje stavova, normi i očekivanja (4.3).

- Stvaranje namere direktno zavisi od toga da li se određeni cilj procenjuje kao poželjan i vredan truda, te da li je izvodljiv. U skladu s tim, brojni su činioci koji određuju da li će cilj prerasti u nameru: kolika je verovatnoća uspeha, kolika je vrednost zadatka, te kakav je odnos između predviđenog truda i troška (6.3.2.), kakav je odnos između težnje za uspehom i straha od neuspeha (6.3.1), koliki je stepen samoodređenja u izboru zadatka (6.3.4), kakve su karakteristike cilja (6.3.5), kakva su uverenja i stavovi prema učenju J2 (4.3). Osim toga, na stvaranje namere će snažno uticati i važni sredinski činioci poput hitnosti i neposrednog okruženja koji mogu kreirati kako povoljne tako i nepovoljne okolnosti za učenje J2 (Dernjei 2001: 95).

- Pokretanje namere u vezi je s prelaskom Rubikona, tj. s konkretnim trenutkom u kojem se namera aktualizuje. Ovaj čin direktno zavisi od identifikacije povoljnih okolnosti i pripreme neophodnih radnji za prelazak s reči na dela, a kako Dernjei podseća (2001: 97), presudni podsti-

caj za prelazak Rubikona nekad može biti i procena posledica nedelanja. Međutim, osim povoljnih okolnosti, na pokretanje namere snažno utiču i individualne karakteristike pojedinca, kao što su lokus kontrole i agentivnost (6.3.3).

Akciona faza suštinski implicira istrajavanje na zadatku do njegovog ispunjenja. Intenzitet motivacije u ovoj fazi s jedne strane zavisi od energije koja se akumulirala u predakcionoj fazi (koliko je cilj vredan za osobu, koliko je sigurna u mogućnost njegovog ostvarenja itd.), a s druge strane od različitih unutrašnjih i spoljašnjih činilaca koji deluju na procese tokom akcione faze. U tom smislu, Dernjei (2001: 97–99) izdvaja niz faktora koji će uticati na akcionu fazu motivacionog procesa:

- Iskustvo učenja J2 je izuzetno snažan činilac u proceni okolnosti koje su u vezi s ovim kompleksnim zadatkom, a koji direktno utiče na intenzitet motivacije za učenje i sklonost da se istraje do postavljenog cilja. Parametri o kojima govori Šuman (1997, 1999; 4.1.2) – prijatnost, novina, usmerenost, relevantnost, kapacitet za suočavanje, kompatibilnost sa pojmom o sebi – daju pouzdane smernice za pozitivno vrednovanje aktivnosti i jačanje motivacije.

- Opažanje odnosa između zalaganja i ishoda, dalje, pokazuje kako se procenjuje napredovanje ka cilju, da li preovlađuje osećaj uspeha ili uzaludnosti. Pozitivna procena ovog odnosa, koji zavisi od atribucija, utiče na razvoj samoeфикаsnosti (a potencijalno i na razvoj samopouzdanja i samopoštovanja), što se odražava na snažniju sklonost da se istraje do ispunjenja cilja. Iskustvo uspeha tokom realizacije manjih zadataka na putu ka ostvarenju krajnjeg cilja veoma je važno za podsticanje i održavanje motivacije.

- Procena samoodređenosti, koja počiva na potrebi za autonomijom, kompetencijom i povezivanjem, utiče na različita svojstva motivacije i, posledično, na ishode motivacione dinamike (6.3.4).

- Uporedni zadaci, tj. različiti ciljevi koji pomeraju fokus s učenja J2 mogu ometati intenzitet motivacije, pa čak uticati i na prestanak aktivnosti. Život nameće preispitivanje prioriteta, pa je sasvim moguće da se posvećenost veoma motivisanog učenika jezika u nekom trenutku umanjuje jer je prinuđen da se posveti drugim zadacima; nekad nas pak okolnosti navedu da potpuno prekinemo s učenjem jezika koji smo do tog trenutka s radošću učili. Takođe je moguća i suprotna dinamika, te da se okolnosti nameste tako da učenje jezika postane fokus naše pažnje iako smo mu do tog trenutka posvećivali tek mali deo energije. U vezi s ovim činiocima je i konstantna procena troška (6.3.2.), budući da ljudi neprestano preispituju odnos uloženog truda i vrednosti zadatka.

- Samoregulacija tokom procesa učenja J2 uslovljava efikasnost i brzinu napredovanja, a poznavanje različitih mehanizama samoregulacije pozitivno utiče ne samo na veću izvesnost pozitivnog ishoda, već i na pozitivnu percepciju samoeфикаsnosti što se potom reflektuje na pojam o sebi.

- Različiti spoljašnji faktori utiču na kvalitet procesa učenja J2. Nastavnici i drugi članovi zajednice učenja, dinamika grupe u razredu, roditelji, škola, obrazovna klima – zapravo svi nivoi motivacionog ekosistema (6.1.2) – deluju na motivaciju učenika jezika u formalnom obrazovnom kontekstu, ali i tokom neformalne i informalne edukacije.

Postakciona faza podrazumeva procenu procesa učenja J2 što će, potom, uticati na pristup nekim novim zadacima u vezi s učenjem istog ili drugog jezika. U ovoj fazi motivacionog procesa, ključna je evaluacija različitih faktora koji su doveli do manje ili više uspešnog ostvarenja cilja. Ovde Dernjei (2001: 99–100) ističe važnost sledećih faktora:

- Atribucije (6.3.2) predstavljaju ličnu procenu uzroka koji su doveli do konačnog ishoda, tj. uverenja o tome da li rezultat zalaganja zavisi od same osobe ili od spoljašnjih faktora (lokus uzroka), te da li je uzrok stabilan i kontrolabilan. Za pozitivne atribucije posebno je značajan unutrašnji lokus kontrole, tj. osećaj da možemo uticati na uzroke, pa samim tim i na ishode. U svemu je, ipak, presudno da osoba ima realnu sliku svog učešća jer pogrešne procene atribucija urušavaju samoeфикаsnost, a posledično i motivaciju. Kvalitetna povratna informacija koja se dobija na osnovu učešća u komunikativnim aktivnostima, ali i od strane nastavnika i drugih (sa) učesnika u procesu učenja J2 dragocena je za realističnu samoevaluaciju i razvoj samoregulacije.

- Uverenja o sebi koja podrazumevaju različite nivoe selfa – od samoeфикаsnosti, preko samopouzdanja, samopoštovanja, pa do samovrednovanja (5.3) – određuju odnos osobe prema procesu učenja J2. Učešće u određenoj aktivnosti stvara iskustvo koje se ugrađuje u pojam o sebi i definiše osobu u različitim domenima njenog bivanja. Tako neko sebe doživljava kao uspešnog učenika jezika, dok će druga osoba za sebe reći da joj jezici ne idu; ista osoba za sebe smatra da joj dobro ide gramatika, ali da se ne snalazi u spontanoj komunikaciji; nekome je srpski nasledni jezik i veza s korenima, svojstvo u jezgri identiteta, a nekom drugom sredstvo samopotvrđivanja u novoj sredini... Ovakva uverenja na različitim nivoima specifičnosti utiču na pojam o sebi i verovatnoću da se upustimo u zahtevan podvig kakav je učenje jezika. Ovaj aspekt motivacione dinamike posebno je razrađen u teoriji motivacionih self-sistema (6.4.1).

Dakle, poput teorije akcione kontrole, procesni model motivacije za učenje J2 nastoji da sagleda celovitu dinamiku motivacije za učenje jezika, od trenutka u kome se rađa potreba ili želja za učenjem jezika, preko formulacije cilja i namere, pa preko simboličnog prelaska Rubikona, sve do aktivnosti koje vode do konačnog ispunjenja cilja ili odustajanja i njihove (samo)evaluacije u postakcionoj fazi. Po uzoru na Kulov model, Dernjei i Oto (1998) samoregulaciju sagledavaju kao integralnu komponentu motivacione dinamike čime najavljuju velika pomeranja u istraživanju J2 motivacije u prvim decenijama ovog veka.

6.4 Savremeni tokovi u istraživanju J2 motivacije

Šta je savremeno, naravno, zavisiće od trenutka u kojem čitate ovu knjigu, ali ovde se kao referentna tačka uzima 2025. godina, te se savremeni tokovi odnose na poslednje dve decenije istraživanja motivacije za učenje J2. U kontekstu individualnih razlika u učenju J2, ovaj period je obeležen intenzivnom istraživačkom aktivnošću, posebno od 2009. godine (Dernjei i Rajan 2015: 89), i sve složenijim sagledavanjem motivacije za učenje drugog jezika. Centralnu osu savremenih kretanja predstavlja pomeranje od istraživanja pojedinačnih varijabli ka proučavanju kompleksnog, individualnog selfa i interakcije pojedinca s okruženjem, što Dernjei (2009c) objašnjava sledećim motivima:

- Težnjom da se ukaže na relevantnost istraživanja J2 motivacije u obrazovanju;
- Nastojanjem da se kretanja u sferi primenjene lingvistike i teorije usvajanja J2 usklade sa saznanjima u oblasti obrazovne psihologije;
- Težnjom da se J2 motivacija sagleda iz holističke i dinamičke perspektive;
- Željom da se razume karakter dugoročne motivacije, kao i procesi u osnovi održavanja motivacije.

Ovde, naravno, nije moguće detaljno predstaviti sve ove izuzetno dinamične istraživačke tendencije, već ćemo se fokusirati na identifikaciju najvažnijih tokova u savremenom istraživanju motivacije za učenje J2, počev od motivacionog self sistema, preko relacionog modela, do perspektiva koje problematizuju odnos pojedinca u neposrednom društvenom, kulturnom, istorijskom kontekstu.

6.4.1 Motivacioni self sistem u učenju J2

Teorija J2 motivacionog self sistema (engl. *L2 motivational self system*) direktno se oslanja na psihološke teorije selfa, s tim što su njeni koreni takođe duboko usađeni u ranija proučavanja motivacije za učenje drugog jezika (Dernjei 2009: 9) i posebno snažno uvezani s pojmom integrativnosti (6.2.2). Prvi koraci ka razvoju ovog teorijskog modela prepoznaju se u originalnom istraživanju koje su sprovedi Dernjei i Čizer (2002) sa učenicima stranog jezika u Mađarskoj (Čizer 2009; v. 6.2.3), da bi u svojoj nezaobilaznoj publikaciji *The psychology of the language learner* Dernjei (2005: 93–110) prvi put predstavio koherentan model J2 motivacionog self sistema (J2MSS). U kasnijim radovima se ova teorija motivacije za učenje drugog jezika proverava, razrađuje, te se objašnjava njena komplementarnost s drugim savremenim teorijskim modelima (Dernjei 2009, 2009c, 2019, 2020; Dernjei i Rajan 2015; Dernjei i Ušioda 2021 i dr.).

Kako Dernjei (2009) objašnjava, psihološke osnove teorije J2 motivacionog self sistema nalaze se u radovima Markus i saradnica (Markus i Nurius 1986; Markus i Ruvolo 1989) koje su ukazale na eksplicitnu vezu između složenog sistema selfa i motivacije uvodeći pojam mogućih selfova (engl. *possible selves*). U skladu sa dotadašnjim tumačenjem pojma o sebi, autorke su saglasne da iskustvo pojedinca ima veoma važnu ulogu u samopoimanju, ali ovoj dimenziji dodaju i pogled ka budućnosti koji podrazumeva predstave o tome šta bi osoba mogla da postane, šta bi želela da postane i čega se boji da postane (Markus i Nurius 1986). Razrađujući ideju o mogućim selfovima, autorke podvlače da se kontinuitet selfa temelji na prošlim i sadašnjim iskustvima pojedinca, ali je isto tako određen predstavama o tome šta bi osoba mogla postati u perspektivi dolazećeg vremena. Mogući self stoga deluje kao vodič ka budućnosti (Dernjei 2009: 11) koji bi mogao objasniti kretanje od sadašnjih stanja ka nekim budućim željenim stanjima. Kako Markus (2006: xi), objašnjava, postavljanjem konceptualne spone između selfa i motivacije, ovaj je teorijski okvir omogućio da se istražuju načini na koje ljudi osmišljavaju i stvaraju sebe, što je bila nedostajuća karika u dotadašnjim istraživanjima motivacije.

Naše oduševljenje pojmom mogućih selfova proizilazi iz višestrukih izvora. Fokus na moguće selfove nam je dao pravo da razmišljamo o ključnoj ulozi imaginacije u ljudskom životu. Osim toga, otvorio nam se prostor za promišljanje važnosti self-strukture kao dinamičke predstave obrazaca mišljenja, emocija i ponašanja, što nam je omogućilo da počnemo da tumačimo ulogu društveno-obrazovnih konteksta u ponašanju. Konačno, ovaj pojam je uvéao naša raznorodna interesovanja u oblasti društvene psihologije, društvenog rada i kliničke psihologije. (Markus 2006: xi)

Još jedna srodna linija teorijskih razmatranja imala je važan uticaj na formulaciju Dernjejevog motivacionog self sistema u učenju drugog jezika. U pitanju je Higinsova teorija self-diskrepancije koja se vodi pretpostavkom da ljude pokreće želja ka ostvarenju idealizovanih ili poželjnih predstava sebe (5.3.1). Preciznije rečeno, Higin (1987) postulira da motivacija nastaje iz napetosti između realnog selfa (engl. *actual self*), tj. slike o sebi i dve projekcije selfa: idealnog selfa (tj. idealnog ja) (engl. *ideal self*) i očekivanog selfa (ili očekivanog ja) (engl. *ought-to self*). Idealni self se odnosi na reprezentacije osobina koje bi osoba *želela* da poseduje, pa u tom smislu podrazumeva želje, nadanja, rast i postignuće; s druge strane, očekivani self se odnosi na reprezentacije osobina za koje osoba smatra da *treba* da ih poseduje, pa je u tom smislu vođen idejom sigurnosti, odgovornosti i obaveze. U tom smislu, Higinsova teorija je kompatibilna sa tradicionalnim tumačenjima motivacionih principa zadovoljstva i izbegavanja budući da idealno ja ima podsticajnu snagu, dok očekivano ja deluje preventivno jer upozorava na normativne vrednosti poželjnih osobina (Dernjei 2005: 101).

Polazeći od ovih premisa, Dernjei (2009c) predlaže trodimenzionalni model motivacionog self sistema u učenju J2 koji obuhvata idealni J2 self, očekivani J2 self i iskustvo učenja J2:

1. Idealni J2 self obuhvata predstave sebe u budućnosti koje su u vezi s učenjem i upotrebom ciljnog jezika, tj. mentalne reprezentacije onoga što bi osoba *želela* da bude u vezi sa jezikom. To mogu biti mentalne slike same osobe u određenim komunikativnim situacijama, dok uspešno, samouvereno komunicira u različitim domenima, u različitim zemljama, s različitim ljudima... Idealni J2 self ima snažnu emocionalnu i imaginativnu komponentu budući da se zasniva na želji, aspiraciji i ličnoj viziji sebe u nekim budućim okolnostima.

2. Očekivani J2 self podrazumeva osobine za koje osoba smatra da bi trebalo da ih poseduje, pa u tom smislu povlači motivacionu energiju koja dolazi iz osećaja odgovornosti i obaveze. To bi bile predstave sebe kao nekoga ko koristi jezik zato što se to očekuje, zato što je poznavanje jezika društveno poželjno, zato što nepoznavanje jezika povlači rizik od slabije plaćenog posla ili neuspešne integracije u okruženje gde se govori ciljni jezik itd.

3. Iskustvo u učenju J2 se pak odnosi na sve motive koji su u vezi s neposrednim okruženjem i iskustvom u učenju ciljnog jezika (Dernjei 2005: 106). Isprva je ova dimenzija J2 motivacionog self sistema bila opisana samo u opštim crtama, u vezi s izvršnom motivacijom u konkretnim okolnostima učenja i upotrebe J2 (Dernjei 2005), da bi se nešto kasnije ovo obrazloženje neznatno preciziralo referencom na trenutno iskustvo učenja u neposrednom okruženju što onda uključuje uticaj nastavnika jezika, kurikuluma, vršnjaka, iskustva

uspeha ili odsustva uspeha itd. (Dernjei i Rajan 2015: 88). Međutim, svestan da je teorijski okvir ove poslednje dimenzije J2MMS nejasno definisan, Dernjei (2019) razrađuje koncept iskustva u učenju J2 koji, po njemu, implicira opaženi kvalitet ličnog angažovanja u različitim procesima učenja J2. Angažovanost (engl. *engagement*) je pojam širi od učešća (engl. *participation*) jer osim uključivanja u aktivnosti učenja takođe podrazumeva agentivnost, smisleno i relevantno učenje praćeno aktivnim učešćem u procesima učenja i upotrebe jezika (Dernjei 2019: 24). U tom smislu, angažovanje implicira ostvarivanje neke vrste relacije s različitim aspektima neposrednog konteksta učenja kao što je školsko okruženje, silabus i nastavni materijali, zadaci, vršnjaci, nastavnik (v. takođe Merseur i Dernjei 2020). Iako Dernjei primarno govori o učenju ciljnog jezika u obrazovnom kontekstu, nema sumnje da se ova razmatranja mogu odnositi na različite okolnosti učenja J2, kako u formalnom tako i u naturalističkim kontekstu. U slučaju imigracije, na primer, iskustvo učenja J2 bi tako podrazumevalo uključivanje u zajednicu ciljnog jezika, uspostavljanje i negovanje značajnih odnosa sa pripadnicima kulture domaćina, identifikaciju korisnih sadržaja, njihovu obradu i preispitivanje, kao i mnoge druge aspekte interakcije s neposrednim kontekstom koji će biti relevantni za stvaranje kompletne predstave o sopstvenom angažovanju u procesima učenja i upotrebe ciljnog jezika.

Navedene tri dimenzije J2 motivacionog self sistema predstavljaju veoma značajnu teorijsku sintezu u savremenim istraživanjima motivacije u učenju drugog jezika. Pre svega, idealni J2 self predstavlja teorijsko proširenje pojma integrativnosti. Za razliku od integrativnosti iz originalnog društveno-obrazovnog modela koja se u osnovi odnosi na pozitivne stavove prema ciljnom jeziku i želju za nekom vrstom identifikacije i integracije sa stvarnim zajednicama koje J2 predstavlja (6.2.2), idealni J2 self implicira motivacioni okvir u najrazličitijim situacijama učenja i upotrebe ciljnog jezika, bez obzira na to da li postoji stvarni, neposredni kontakt sa kulturom ciljnog jezika ili ne (što je posebno značajno za učenje stranog jezika koje se dešava u formalnom kontekstu ili pak za učenje engleskog kao globalnog *lingua franca*). Suštinska razlika u odnosu na tradicionalno poimanje integrativnosti nalazi se stoga u mogućnosti pojedinca da zamisli buduću verziju sebe koji je korisnik J2 i punopravni član J2 zajednice. U tom smislu, idealni J2 self možemo razumeti kao internalizovanu integrativnost jer se sa plana društvene identifikacije pomera ka samopoimanju: osim što podrazumeva pozitivnu afilijaciju sa stvarnom ili zamišljenom zajednicom ciljnog jezika, idealni J2 self istovremeno sadrži teleološki kvalitet, tj. usmerenost ka nekoj drugačijoj, idealnoj verziji budućeg J2 selfa.

Ovakvo tumačenje, dakle, implicira da je idealni J2 self mentalna predstava afilijacije sa stvarnom ili zamišljenom zajednicom ciljnog jezika (Dernjei 2005: 102), čime se u teoriju J2MSS uvodi i ovaj ključni pojam. Naime, zamišljene zajednice (5.3.2), kao mentalne predstave o zajednicama ciljne kulture (koje mogu biti tačne ili pogrešne), imaju snažne motivacione posledice jer su gotovo uvek povezane sa budućom projekcijom selfa – bilo da se radi o budućoj karijeri, životnom stilu, kulturnoj pripadnosti ili nekom drugom aspektu identiteta. Drugim rečima, dok je idealni J2 self zamišljena verzija sebe u vezi s ciljnim jezikom, zamišljene zajednice predstavljaju mentalnu predstavu društvenog sveta u kome taj self postoji. Ove mentalne predstave mogu biti moćan pokretač u smislu motivacije i ulaganja, posebno ukoliko su vođene psihološkim potrebama za pripadanjem, kompetencijom i autonomijom; istovremeno, mogu biti izvor frustracije i isključenosti ukoliko kakve prepreke ometaju proces stvarne ili virtuelne integracije. U svakom slučaju, da bi postojao bilo kakav motivacioni impuls, drugi jezik mora biti doživljen kao relevantan u sopstvenom self sistemu.

Model J2 motivacionog self sistema prirodno se dovodi u vezu i sa teorijom samoodređenja koja prepoznaje različite kvalitete regulacije u vezi sa lokusom kontrole (6.3.4). Dernjei (2005: 105–106) spekulise da motivacija pokrenuta osnovnim psihološkim potrebama, kada je lokus kontrole unutrašnji, odgovara idealnom J2 selfu budući da je ono rezultat internalizacije, a da je ponašanje samostalno regulisano; motivacija koja se kreće ka drugom kraju kontinuuma samoodređenja više odgovaraju očekivanom J2 selfu koji implicira predstave o onome šta „treba” ili „mora” da se uradi, što odgovara različitim nivoima ekstrinzične (spoljašnje) motivacije, tj. instrumentalne motivacije u Gardnerovoj društveno-obrazovnoj teoriji (v. Noels 2001; Noels i saradnici 2001; 6.2.3); končano, amotivacija bi bila odsustvo projekcije selfa kao učenika ili korisnika J2. Međutim, važno je napomenuti da teorija samoodređenja i J2 motivacionog self sistema počivaju na različitim premisama, zbog čega nije moguće povući znak jednakosti između njihovih teorijskih konstrukata: dok J2MSS naglašava sadržaj budućih self reprezentacija kao primarni izvor motivacije, teorija samoodređenja insistira na stvarnom samopoimanju. U tom smislu, sasvim je moguće da idealni J2 self nije integrisan u realni (sadašnji) pojam o sebi, čime se problematizuje pitanje (samo)regulacije u vezi sa budućim projekcijama selfa (Mekjuan i saradnice 2014; Takahaši i Im 2020). Kako bilo, teorijska i empirijska istraživanja u ovom domenu najavljuju razvoj koherentnog teorijskog modela koji bi mogao da objasni dinamičku prirodu motivacije za učenje J2 koja nastaje, menja se, slabi, osnažuje u skladu sa prirodom iskustva učenja J2 i lične interpretacije tog procesa.

6.4.1.1 Vizija i J2 motivacioni self sistem

Kao interesantan doprinos u okviru teorije J2 motivacionog self sistema izdvaja se pojam vizije kome Dernjei posvećuje nešto veću pažnju posebno u svojim kasnijim radovima (v. Dernjei 2014, 2020). Centralno mesto koje pripisuje ovom teorijskom konstruktu počiva na njegovom dinamičkom potencijalu: Dernjei (2020: 101) ukazuje da upravo vizualizacija budućih situacija pokreće motivaciju u smeru zamišljenih odredišta, tj. ka ostvarivanju idealnog J2 selfa.

Govoreći o različitim značenjima termina vizija (engl. *vision*) – koja se u engleskom jeziku odnosi na čulnu percepciju, na stvaranje mentalnih slika i na poželjnu budućnost – Dernjei (2020: 102) pojašnjava da u teoriji J2MSS vizija označava ovo poslednje, tj. predstavu poželjnog budućeg stanja u kojem osoba može da ostvari bogati doživljaj svog budućeg selfa koji koristi ciljni jezik. Takva imaginativna projekcija je mnogo više od fantazije budući da implicira složene kognitivno-emocionalne strukture koje učestvuju u definiciji ciljeva, usmeravanju pažnje i održavanju posvećenosti u učenju J2. Motivacioni potencijal vizije počiva na težnji pojedinca da smanji rastojanje između realnog i idealnog J2 selfa, pri čemu vizija sebe u nekoj budućoj poželjnoj situaciji deluje kao privlačna, regulatorna sila. Ovaj psihološki mehanizam tako povezuje dve ključne mentalne aktivnosti: imaginaciju i planiranje (Segal 2006: 82)

Da bi se moglo govoriti o viziji, ona mora biti psihološki razrađena i subjektivno uverljiva. Motivaciona snaga vizije zavisi od toga koliko je budući self konkretan, koherentan i doživljen kao dostižan, zbog čega živopisne i kontekstualizovane predstave idealnog J2 selfa imaju moćan regulatorni efekat na ponašanje pojedinca (v. Dernjei i Čen 2013). Osim toga, Strejen i Vilson (2006) ukazuju na značaj opažene bliskosti idealnog selfa i ističu da budući self, koji je doživljen kao psihološki blizak, snažnije utiče na sadašnji identitet i motivaciju za ostvarivanje postavljenih ciljeva nego self koji je psihološki udaljen. Vizija, dakle, ne predstavlja samo mentalnu sliku, već dinamički sistem koji integriše imaginaciju, emocije i anticipirane identitete. Ona stoga motivaciju objašnjava kao identitetski, narativni proces koji povezuje self (ko sam i ko želim da budem), emocije (kako se osećam u vezi s tim) i aktivnost (zašto istrajujam).

Vizija je u tom smislu mnogo više od cilja (6.3.5). Dok cilj predstavlja kognitivnu predstavu konačnog ishoda aktivnosti, vizija dodatno uključuje bogat čulni sloj, tj. razrađene, gotovo opipljive slike u vezi s ostvarivanjem i ostvarenosti cilja (Dernjei 2014: 12; Dernjei i Kubanijjova 2014). „Vizija bi morala biti toliko živopisna da slušalac ili čitalac mogu da se takoreći prebace u budućnost, da je posmatraju i da je dožive” (Levin 2000: 95, cit. prema Dernjei 2014: 12). Iz pedagoške perspektive stoga vizija ima značajne implikacije

za razumevanje dugoročne motivacije u učenju J2, jer promišljene nastavne aktivnosti mogu direktno voditi ka razvoju motivaciono efikasnih vizija koje imaju potencijal da podstaknu samoregulaciju u učenju J2 (v. Dernjei 2009c; Dernjei i Kubanjijova 2014).

6.4.2 Osoba-u-kontekstu

Dok J2 motivacioni self sistem objašnjava dinamiku između realnog i idealnog selfa u vezi s učenjem određenog jezika, Ušiodin model osobe-u-kontekstu nas podseća da je predstava budućeg selfa kao kompetentnog korisnika J2 samo jedan segment složenog self sistema. Učenje jezika je jedna od mnogih aktivnosti kojima se pojedinac bavi – i to aktivnost koja ne mora biti visoko na spisku ličnih prioriteta. Osim toga, važnost koju J2 ima za osobu menja se zavisno od okolnosti u kojima se nalazi, kao što se menjaju i njene emocije prema jeziku i okolnostima učenja, te razumevanje i tumačenje vlastitog napredovanja, dostignute kompetencije i drugih relevantnih aspekata procesa učenja i upotrebe J2. Stoga Ušioda (2009) razvija relacioni model motivacije u kojem se fokus pomera sa stabilnih individualnih konstrukata ka složenim, dinamičkim odnosima između pojedinca i konteksta. Motivacija se u ovom modelu razume kao emergentna pojava koja proizilazi iz kontinuirane, promenjive, organske interakcije između selfa, konteksta i iskustva.

Centralna premisa Ušiodinog modela upravo je ideja o osobi-u-kontekstu, o pojedincu od krvi i mesa koji boravi i deluje u određenom društvenom, kulturnom i istorijskom okviru.

Fokus je na stvarnoj osobi, a ne na učeniku kao teorijskoj apstrakciji, na agentivnosti pojedinca koji misli, oseća, ima identitet, ličnost, jedinstvenu biografiju i poreklo, na osobi sa ciljevima, motivima i namerama; fokus je na interakciji između samosvesnog aktera s namerom i fluidnog, kompleksnog sistema društvenih odnosa, aktivnosti, iskustava u višestrukim mikro i makrokontekstima u kojima se osoba nalazi, kreće, i čiji je neodvojivi deo. Smatram da moramo usvojiti takav relacioni (a ne linearni) pogled na višestruke kontekstualne elemente i da motivaciju razumemo kao organski proces koji nastaje u kompleksnom sistemu interakcija. (Ušioda 2009: 225)

S obzirom na važnost koju pripisuje društvenom, kulturnom i istorijskom kontekstu, Ušiodin relacioni model se u osnovi nadovezuje na sociokulturnu teoriju koja učenje J2 sagledava kao društveno posredovan proces (v. Lantolf 2006; Lantolf i Pener ur. 2008). Motivacija, dakle, nije stabilna individualna karakteristika, već dinamički proces, fenomen koji se konstituiše iskustvom i koji se može razumeti jedino ukoliko se uvaži kompleksnost odnosa između

đu pojedinca i konteksta. Fokus se time pomera sa proučavanja prediktivnih varijabli ka razumevanju načina na koji učenici tumače sopstvena iskustva, ciljeve i mogućnost delovanja u datom društveno-ekonomskom, kulturnom i istorijskom kontekstu.

Relacioni model osobe-u-kontekstu uvodi važan metodološki zaokret, jer nastoji da prepozna i protumači dinamičku prirodu J2 motivacije uvažavajući svu kompleksnost ljudskog bivanja. Osim što ovakav istraživački zadatak zahteva gusti opis kakav je svojstven etnografskom pristupu (v. npr. Ejgar 1996; Denzin 1998), nameće se niz drugih izazova za koje je od presudnog značaja identifikacija i selekcija pojava i procesa koji su relevantni za konkretno istraživanje budući da, prosto rečeno, nije moguće jednim istraživanjem obuhvatiti sve aspekte interakcije između pojedinca i konteksta (ili, po rečima drage doktorandkinje, „ne možeš sve strpati u jednu disertaciju”). Povrh toga, ako govorimo o osobi-u-kontekstu, to znači da je osoba integralni deo sistema u kojem se nalazi, pa se nameće pitanje da li je uopšte moguće razdvojiti pojedinca od okruženja makar to bilo zarad izvodljivosti istraživačkog zadatka. Ušioda (2015) stoga savetuje da se prilikom istraživačkog postupka izdvoje određeni, specifični elementi relevantni za dati kontekst, na osnovu jasnih i transparentno predstavljenih kriterijuma, te da se analiza usredsredi na njihov detaljan opis i tumačenje. U tom smislu, prednost nedvosmisleno daje kvalitativnom istraživačkom pristupu i metodama koje mogu sagledati kompleksnost dinamičke interakcije pojedinca i iskustva, kao što su to analiza diskursa, konverzacijska analiza, analiza narativa itd.

6.4.3 Od relacionog odnosa ka društvenom ulaganju

Ako relacioni model osobe-u-kontekstu stavlja fokus na interakciju pojedinca i okruženja, dubina ova interakcije dodatno se naglašava u poststrukturalističkim pristupima među kojima posebno značajno mesto zauzima teorija društvenog identiteta koju je predložila Boni Norton. Centralni pojam u njenom teorijskom razmatranju predstavlja identitet, koji smo razmatrali u prethodnom poglavlju (5.3.2), a koji opisuje način na koji pojedinac razume svoj odnos s okruženjem, kako se taj odnos oblikuje kroz vreme i prostor, kao i način na koji razume sopstvene mogućnosti za budućnost (Norton 2013: 4). U tom procesu, jezik ima ključnu ulogu budući da se odnos pojedinca prema sebi, tj. njegova subjektivnost, izgrađuje posredstvom jezika. Norton naglašava važnost pojma subjektivnosti, čime ukazuje na dinamičku, relacionu prirodu identiteta, te se poigrava dvoznačnošću pojma subjekta (engl. *subject*) da ukaže na to da identitet nije stabilna osobina pojedinca, već zavisi od njegovog

pozicioniranja unutar društvenih odnosa: pojedinac je nekad subjekat (tj. u poziciji moći), a nekad potčinjen (tj. u poziciji ograničene moći)⁴³. Ovakvo stanovište u fokus dovodi društvenu, diskurzivnu konstrukciju identiteta, kao i pitanje moći, legitimiteta i pristupa društvenim resursima. Pažnja se stoga pomera sa individualne interakcije između pojedinca i konteksta ka širim društvenim strukturama, ideologijama i obrascima koji oblikuju mogućnosti delovanja, učešća i učenja jezika.

Nema sumnje da je Boni Norton donela sasvim novi kvalitet u istraživanja motivacije za učenje jezika. Svojom antologijskom studijom o pet imigrantkinja u Kanadi, Norton (Pirs) (1995) ukazuje na ograničenja tadašnjih teorijskih modela koji su motivaciju za učenje jezika tumačili kao individualnu osobinu i jedan od najsnažnijih prediktora uspeha u učenju jezika; posledično, izostanak uspeha u učenju J2 često se pripisivao niskoj motivaciji, pod uslovom da su ostali faktori jednaki. Međutim, studija sa kanadskim imigrantkinjama pokazuje mnogo kompleksniju sliku stvarnih iskustava u kojoj motivacija kao izolovan faktor ne može da objasni njihov složen, promenljiv i protivrečan odnos prema ciljnom jeziku. Oslanjajući se na bogat korpus podataka iz dnevnika, upitnika, individualnih i grupnih intervjua i kućnih poseta, Norton opisuje situacije u kojima su njene učesnice imale prilike da se uključe u komunikaciju i time unapređuju svoju komunikativnu kompetenciju, ali to nisu činile zbog osećaja isključenosti, poniženja ili nedovoljnog znanja. Stoga zaključuje da je identitet višestruk i promenljiv, poprište borbe koja je u vezi sa društvenim strukturama u kojima imigrantkinje učestvuju i koje u osnovi oblikuju društveni diskurs (Norton (Pirs) 1995: 16).

Ova argumentacija navodi Norton (Pirs) (1995) da predloži novi teorijski konstrukt: pojam ulaganja (engl. *investment*) suštinski proširuje koncept motivacije za učenje J2 jer uključuje posvećenost učenju jezika uz uvažavanje promenljivog identiteta i budućih nadanja, u okolnostima često neravnopravnih društvenih odnosa (Norton 2020: 161–162). Kako Norton (2000, 2013, 2020) objašnjava, ulaganje uzima u obzir širi kontekst i odnose (neravnomerne) raspodele moći tako što prepoznaje složenu dinamiku između pojedinca i datog društvenog i istorijskog konteksta. S jedne strane, postoji motivacija, tj. lična želja i namera da se nauči J2, kao i posvećenost procesu učenja; s druge su jezičke i druge prakse u zajednici u kojoj se to učenje odvija, a koje mogu biti podržavajuće ili ometajuće. Sagledavanje ove dinamike pomaže nam da razumemo na koji način pojedinci tumače bliskost ili udaljenost između sebe kao učenika jezika i zajednica koje taj jezik predstavljaju, tj. kako doživljavaju društvenu distancu (engl. *social distance*) koja je ključna za osećaj pripadanja ili odbačenosti (Šuman 1978).

43 One is often subject of a set of relationships (i.e. in a position of power) or subject to a set of relationships (i.e. in a position of reduced power (Norton 2013: 4).

Društvena distanca, naime, predstavlja psihosocijalnu kategoriju koja opisuje lični doživljaj bliskosti sa zajednicama ciljnog jezika i koja potencijalno utiče na razvoj društvenog identiteta. Opisujući slučaj Alberta, Šuman (1978) razvija model akulturacije da objasni kako je zbog snažne i frustrirajuće društvene distance došlo do fosilizacije u učenju engleskog jezika ovog kostarikanskog imigranta i izostanka njegove integracije u američko društvo. Svojim pojmom ulaganja Norton dodatno razrađuje ovu teorijsku nit i objašnjava da je posvećenost učenju J2 u dijalektičkoj vezi sa širim društveno-kulturnim kontekstom, ulogom u zajednici i osećajem pripadanja. U tom smislu, ovaj teorijski konstrukt posebno je relevantan za istraživanje učenja manjinskih jezika, kao i učenja jezika u migrantskom i postmigrantskom kontekstu. Jovanović i saradnice (2024) tako istražuju ulogu ovog fenomena u očuvanju srpskog kao porodičnog (naslednog) jezika i ukazuju na složenu dinamiku između ulaganja i tereta (engl. *burden*) (v. Kejgan 2012) koja se manifestuje kao vid emocionalno-kognitivne disonance, tj. određene psihološke tenzije između višestrukih pripadnosti jedne iste osobe koja je svojstvena višejezičnim, plurikulturnim pojedincima. Ova autoetnografska analiza razotkriva kako splet veoma različitih faktora utiče na ključne životne odluke kao što su, u ovom slučaju, mesto boravka i izbor porodičnog jezika i ilustruje kompleksnost procesa usvajanja, učenja i održavanja jezika, bilo da je on drugi, strani ili nasledni.

U posebno naglašenom tonu kritičke analize odnosa pojedinca i konteksta, Piler i Takahaši (2006; Takahaši 2012) istražuju kako kulturološki obrasci i ideologije kreiraju diskurs jezičke želje (engl. *language desire*) koji opisuju kao pozitivnu orijentaciju prema ciljnom jeziku, želju za pripadanjem, identifikacijom, simboličkim resursima i/ili zamišljenim mogućnostima koje taj jezik predstavlja. Prikazujući slučaj mladih žena u Japanu pokazuju kako se učenje engleskog jezika u japanskom društvu predstavlja kao oblik emancipacije i posebna vrsta reakcije na dominantni patrijarhalni obrazac. Međutim, diskurs jezičke želje, kreiran na osnovu društvenih proizvoda kao što su časopisi, marketinške kampanje, udžbenici itd, predstavlja posebnu vrstu manipulacije čija je agenda promocija učenja engleskog jezika, a ne nužno emancipacija mladih žena. Ovaj primer stoga ilustruje kako motivacija i agentivnost učenica J2 biva izokrenuta i zloupotrebljena, te kako vodi njihovom emocionalnom uniženju, čime se u osnovi održavaju obrasci neravnopravnosti među pripadnicima različitih društvenih i kulturnih grupa.

Ova veoma važna istraživačka struja, dakle, ilustruje društveni preokret u teoriji usvajanja J2 (Blok 2003), koji se odrazio i na proučavanje motivacije za učenje drugog jezika. Uz nužno uvažavanje kognitivnog i emocionalnog domena – kao što nalažu raniji teorijski modeli – motivacija za učenje J2 se dodatno sagledava u složenoj interakciji pojedinca i društvenog, kulturnog,

istorijskog konteksta. U tom smislu, motivacija predstavlja oličenje dinamičnog, kompleksnog, kontinuiranog, ponekad reverzibilnog procesa koji ne trpi arbitrarnu dihotomiju između individualnog i društvenog fenomena (Norton (Pirs) 1995: 11).

6.4.4 Umesto zaključka

... jer njega nema, a ipak nekako valja zaokružiti izlaganje. A kako drugačije nego vraćanjem na početak što je – u našem slučaju – osvrt na motivaciju i druge individualne razlike u kontekstu teorije kompleksnih dinamičkih sistema.

Videli smo da je u ranom periodu istraživanja individualnih razlika u učenju jezika Braun (1973) pozvao da se identifikuju i klasifikuju psihološki faktori važni za učenje drugog jezika (4.1.4). Cilj takvog poduhvata bilo bi stvaranje celovitog teorijsko-metodološkog okvira koji bi poslužio kao osnov za osmišljavanje nastavnog pristupa u kome bi se moglo odgovoriti na potrebe učenika J2. Mi smo se odazvali pozivu, te smo analizirali uzrast i faktore koji su na neki način povezani s uzrasno relevantnim promenama, pa smo napravili pregled kognitivnih sposobnosti, prošli kroz emocionalno-kognitivni domen i došli do ličnosti koja objedinjuje sve prethodno rečeno, da bismo završili s motivacijom koja je, iako individualna karakteristika, ponajviše društveno, kulturno i kontekstualno uslovljena. Ovaj prikaz je pokazao, međutim, da smo jako daleko od konačne klasifikacije individualnih razlika u učenju J2 – ako je ona uopšte moguća – tako da sveti gral i dalje nije otkriven. A možda poenta i nije u njegovom pronalasku nego u simboličkom putovanju ka zamišljenoj budućnosti, ka svojevrsnom disciplinarnom idealnom ja koje definiše naše ciljeve, pokreće i održava na putu ka imaginarnoj destinaciji.

Nešto se ipak jeste iscrtilo u ovom procesu – dinamička, kompleksna, evolutivna povezanost svih elemenata ekosistema u čijem je jezgru učenik drugog, stranog ili naslednog jezika. Teorija kompleksnih dinamičkih sistema nam je pokazala da su svi elementi sistema umreženi, u stalnoj interakciji, u konstantnoj tenziji između promene i stabilnosti, razvoja i stagnacije. I dok ovi procesi opisuju složenu individualnost učenika J2, isto važi i za sistem u kojem se pojedinac nalazi. Teorija ekološkog razvoja nam pomaže da razumemo interakciju pojedinca i okruženja, a predloženi model J2 motivacionog ekosistema (6.1.2) opisuje kako svako od nas, sa svom svojom složenom individualnošću, deluje u stalnoj uzajamnoj vezi s različitim nivoima ekosistema – od neposrednog okruženja i različitih konteksta u kojima biva, uči i radi, preko mezosistema i egzosistema, do makrosistema koji su određeni nekim trenutkom istorijskog

kontinuumu. Da li ćemo i kako učiti neki jezik zavisi od naših dispozicija, sklonosti, želja, nadanja, strepnji, prethodnog iskustva, očekivanja, namera, samodiscipline, ali i od društvenog, kulturnog i istorijskog konteksta u kojem se nalazimo – da li imamo podršku okruženja, pristup potrebnim resursima, kakve su mogućnosti upotrebe ciljnog jezika i da li postoji mogućnost nekakve akulturacije, stvarne ili simboličke. Motivacija za učenje J2 stoga nije nešto što se nalazi unutar pojedinca, već se pojavljuje kao rezultat dinamičke veze između učenika jezika, drugih osoba, diskurzivnih praksi i šireg društvenog okruženja.

Sve to pomalo podseća na ljusku oraha na površini vodenog toka... Ili, bolje, na rafting nekom brzom rekom, uzbudljiv, zahtevan, neizvestan. Ishod će zavisiti od naše spremnosti, snage, volje, prethodne obuke i treninga, od ekipe s kojom delimo čamac, kvaliteta opreme, siline bujice... Izvesno je, ipak, da je naša prisutnost neophodna jer takav poduhvat zahteva angažovanje i saradnju. Kao i učenje jezika.

Misli mi idu ka studentima filologije. Možda je nekada bilo drugačije, ali u jeku neoliberalizma u kome živimo, za filologiju se mahom opredeljuju zaljubljenici u jezike, koji vole da putuju i da otkrivaju nove kulture, koji nose žar radoznalosti i otvorenost za drugačije. U odabiru fakulteta i budućeg poziva sasvim je moguće da su više vođeni emocijama nego pragmatičnim razmišljanjem o isplativosti svoje buduće profesije. Rekla bih da je upravo u tome njihova snaga i izvor lične i kolektivne samoeфикаsnosti. S jedne strane, otvorenost i radoznalost su osobine ključne za celoživotni razvoj budući da su u osnovi kontinuiranog učenja, koje je opet uslov za prilagodljivost i uspeh u najrazličitijim životnim situacijama, kako u privatnom tako i u poslovnom domenu. Međutim, važno je još istaći da ove osobine nose potencijal za istinsko poboljšanje sveta u kome živimo, za posredovanje, uzajamno razumevanje, saradnju, kulturni i interkulturni dijalog. Među tim studentima su osobe koje će kasnije, iz uloge nastavnica i nastavnika J2, imati mogućnost da kod svojih učenika podstaknu iste ove osobine, da ih „zaraze” otvorenošću i radoznalošću, da kod njih podstaknu toleranciju na ambigvitet i uživanje u višejezičnom prostoru. Da prošire ideju o jeziku kao prostoru igre i refleksije jer učenje jezika nije samo ulaganje u budućnost i kretanje ka nekom zamišljenom cilju u kojem postajemo kompetentni korisnici jezika, učenje jezika je bivanje u procesu. Učenje J2 podrazumeva upotrebu jezika – ma koliko da je međujezik učenika mlad, nepotpun, nesavršen – što znači da s onim što imamo nešto treba uraditi (baš kao u paraboli o talentima). Zato nam učenje J2 pomaže da budemo sad i ovde, da testiramo svoje sposobnosti i znanja, da pokušavamo i grešimo, da se smejemo greškama, da se radujemo učenju. A ukoliko se kod učenika podstakne iskra radoznalosti i integrativnosti, J2 postaje prostor refleksije, transfor-

mativni proces ličnog razvoja u kojem se samopoimanje proširuje vizijom nekih novih selfova, nekog drugačijeg, složenijeg, bogatijeg identiteta. Tada jezik postaje boravak u među-prostoru, bivanje na trećem mestu (Kramš 1993), što podrazumeva motivaciju za učenje J2 koja nije nužno instrumentalna ili integrativna, unutrašnja ili spoljašnja, već egzistencijalno-diskurzivna. Učenje J2 podrazumeva simateziju, kontekstualizovano uzajamno učenje u interakciji, a, kao što smo videli, najmoćnija mesta učenja nalaze se na granicama, u dodiru različitosti jer u dodiru sa novim i drugačijim nastaje potencijal za promenu i bolje razumevanje sebe i svog odnosa sa svetom (5.3.3). S jedne strane upoznajemo drugačije ljude i kulture i shvatamo da ne postoji jedan način da se imenuju pojmovi, objasne uzroci i posledice; tumačenja je onoliko koliko i različitih ljudi i kultura, a neka tuđa su možda i mudrija od naših. To nam, s druge strane, pomaže da bolje razumemo sebe i svoju kulturu, da svesnije pristupimo svom ličnom i kulturnom nasleđu, i da negujemo autentično samopoštovanje koje počiva na razumevanju i prihvatanju sopstvenih odluka, uspeha i neuspeha. Drugi jezik tako otvara mogućnosti drugačijeg pozicioniranja u odnosu na sebe i okruženje, sagledavanje različitih perspektiva, osluškivanje i produkcovanje različitih glasova (u lingvističkom i identitetskom smislu, naravno), drugačije bivanje u ovom našem čudnom, neizvesnom, kompleksnom svetu.

I ako se naši sadašnji i budući nastavnici jezika angažuju na tom putovanju ka trećem prostoru – iz dvostruke uloge iskusnije osobe koja usmerava i neznajućeg učitelja koji sa učenicima deli radost otkrivanja – onda je inicijalna motivacija studenata filologije izvor beskrajnog ponosa. Jer oni šire svetlost.

7 LITERATURA

- Abrahamson i Hajltenstam 2009: Niclas Abrahamsson, Kenneth Hyltenstam, Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306.
- Abu-rabia 1998: Salim Abu-rabia, The learning of Hebrew by Israeli Arab students in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 138(2), 331–341.
- Abu-rabia i saradnici 2014: Salim Abu-rabia, Yefat Peleg, Wael Shakkour, The relation between linguistic skills, personality traits, and language anxiety. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(1), 118–141.
- Ajengar i Leper 1999: Sheena Iyengar, Mark Lepper, Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349–366.
- Ajzenk 1991: Hans Eysenck, Dimensions of personality: The biosocial approach to personality. In J. Strelau, A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 87–103). London: Plenum.
- Akbari i Hoseini 2008: Ramin Akbari, Kobra Hosseini, Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 6(2), 141–155.
- Aleksander i Marfi 1999: Patricia A. Alexander, P. Karen Murphy, Learner profiles: Valuing individual differences within classroom communities. In P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen, R. D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences: Process, traits, and content determinants* (pp. 413–431). Washington DC: American Psychological Association.
- Alibakši i saradnici 2017: Goudarz Alibakhshi, Mahmoud Qaracholloo, Mohammad Javad Mohammadi, A cultural inquiry into personality factors and language learning strategies in an Iranian EFL context. *International Journal of Humanities*, 24(4), 1–16.
- Amabile 1988: Teresa M. Amabile, A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (vol. 10, pp. 123–167). Greenwich, CT: JAI Press.

- Amer i Blan 2000: Josiante F. Hamers, Michel H. A. Blanc, *Bilingualism and bilingualism* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Amuzi i Vinke 2009: Grace Lee Amuzie, Paula Winkie, Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 27(3), 366–379.
- Anderson i Kratvol 2001: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ansarin i Katibi 2018: Ali Akbar Ansarin, Samira Paki Khatibi, The relationship between multiple intelligences and language learning strategies and gender. *English Language Teaching*, 11(5), <http://doi.org/10.5539/elt.v11n5p84>
- Aojama i Takahaši 2020: Tatsuya Aoyama, Tomoko Takahashi, International students' willingness to communicate in English as a second language: The effect of L2 self-confidence, acculturation, and motivational types. *Journal of International Students*, 10(3), 703–723.
- APA rečnik psihologije 2018: American Psychological Association, Personality. *APA Dictionary of Psychology*, <https://dictionary.apa.org/personality>
- Arika 2007: Noga Arikha, *Passions and tempers: A history of the humours*. New York: Harper Collins.
- Armstrong 2000: Thomas Armstrong, *Multiple intelligences in the classroom*. Washington DC: Association of School Curriculum Development.
- Arnold (ur.) 1999: Jane Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold i Fonseka 2004: Jane Arnold, María Carmen Fonseca, Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119–136.
- Arsenić i saradnici 2017: Ivana Arsenić, Dragan Pavlović, Nadica Jovanović Simić, Brokina zona – od govora do muzike. *Engrami*, 39(1), 33–51.
- Asvatapa i Sudarsana Redi 2009: Kalupally Aswathappa, G. Sudarsana Reddy *Organisational behaviour*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Atkinson 2002: Dwight Atkinson, Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525–545.

- Atkinson 2011: Dwight Atkinson, A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 143–166). New York: Routledge.
- Atkinson 1964: John W. Atkinson, *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Atkinson 1974: John W. Atkinson, The mainspring of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson, J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 13–41). Washington DC: V. H. Winston & Sons.
- Atkinson i Rejnor (ur.) 1974: John W. Atkinson, Joel O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement*. Washington DC: V. H. Winston & Sons.
- Babakuja 2019: Youssef Babakhouya, The Big Five personality factors as predictors of English language speaking anxiety: A cross-country comparison between Morocco and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499919894792>.
- Badjan 2005: Nathlie A. Badian, Does a visual-orthographic deficit contribute to reading disability? *Annals of Dyslexia*, 55, 28–52.
- Bajnder 2015: Jeffrey Binder, The Wernicke area: Modern evidence and a reinterpretation. *Neurology*, 85(24), 2170–2175.
- Bandura 1986: Albert Bandura, *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura 1997: Albert Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bars 1997: Bernard J. Baars, *In the theater of consciousness: The workspace of the mind*. New York: Oxford University Press.
- Barselos 2003: Ana Maria Ferreira Barcelos, Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–33). Cham: Springer.
- Barselos 2012: Ana Maria Ferreira Barcelos, Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In D. Scheyerl, S. Siqueira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições* (pp. 110–137). Salvador: EDUFBA.

- Barselos i Kalaja 2011: Ana Maria Ferreira Barcelos, Paula Kalaja, Recent developments on beliefs about language learning and teaching. In E. R. Esparza Barajas, E. D. Castillo Zaragoza (Eds.), *Beliefs about language teaching and learning. Different contexts and perspectives* (pp. 3–15). Hermosillo: Pearson Educación de México.
- Bedli 1986: Alan D. Baddeley, *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bedli 1992: Alan D. Baddeley, Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559.
- Bedli 1998: Alan D. Baddeley, The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 523–526.
- Bedli 2000: Alan D. Baddeley, The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417–423.
- Bedli 2003: Alan D. Baddeley, Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208.
- Bedli 2007a: Alan D. Baddeley, *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bedli 2007b: Alan D. Baddeley, Working memory: Multiple models, multiple mechanisms. In H. L. Roediger III, Y. Dudai, S. M. Fitzpatrick (Eds.), *Science of memory: Concepts* (pp. 151–153). Oxford: Oxford University Press.
- Bedli 2012: Alan D. Baddeley, Working memory: Theories, models, and controversies. *The Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29.
- Bedli i Hič 1974: Alan D. Baddeley, Graham J. Hitch, Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 8, 47–89.
- Bedli i saradnici 1998: Alan D. Baddeley, Susan E. Gathercole, Costanza Papagno, The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–173.
- Bejer i Holcblat 1998: Hugh Beyer, Karen Holtzblatt, *Contextual design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publisher Inc.
- Bejker 1988: Colin Baker, *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bejker 2011: Colin Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

- Bejtson 2015: Nora Bateson, Symmathesy – A word in progress: proposing a new word that refers to living systems. *Proceedings of the 59th Annual Meeting of the International Society for the Systems Sciences*. Berlin: PKP Publishing Services Network.
- Belenki i saradnici 1997: Mary Feild Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger, Jill Mattuck Tarule, *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bemford i Misokava 1991: Kathryn W. Bamford, Donald T. Mizokawa, Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development. *Language Learning*, 41(3), 413–429.
- Benson i Lor 1999: Phil Benson, Winnie Lor, Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459–472.
- Bensvenger 1990: Harry Binswanger, *The basis of teleological concepts*. Los Angeles: The Ayn Rand Institute Press.
- Beorlegi 2009: Carlos Beorlegui, Emergentism, *Pensamiento*, 65(246), 881–914.
- Berdsong 2004: David Birdsong, Second language acquisition and ultimate attainment. In Alan Davies, Catherine Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 82–105). Malden: Blackwell.
- Berdsong 2006: David Birdsong, Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In M. Gullberg, P. Indefrey (Eds.), *The cognitive neuroscience of second language acquisition* (pp. 9–49). Malden: Blackwell.
- Berdsong 2007: David Birdsong, Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In Ocke-Schwen Bohn, Murray J. Munro (Eds.), *Language experience in second language learning* (pp. 99–116). Amsterdam: John Benjamins.
- Berdsong 2014a: David Birdsong, The Critical Period Hypothesis for second language acquisition: Tailoring the coat of many colors. In M. Pawlak, L. Aronin (Eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 43–50). Cham: Springer.
- Berdsong 2014b: David Birdsong, Dominance and age in bilingualism. *Applied Linguistics*, 35(4), 374–392.
- Berdsong 2015: David Birdsong, Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. In C. Silva-Corvalá, J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 85–105). New York: Cambridge University Press.

- Bergun 1976: Judee K. Burgoon, The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43(1), 60–69.
- Bergun i Sejn 1978: Judee K. Burgoon, Thomas P. Saine, *The unspoken dialogue: An introduction to nonverbal communication*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bernstin 1971: Basil Bernstein, *Class, codes and control. Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Routledge.
- Bertele 2011: Raphael Berthele, On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*, 2, 191–220.
- Bilunt 2009: Emanuel Bylund, Maturational constraints and first language attrition. *Language Learning*, 59(3), 687–715.
- Bjalistok 2001: Ellen Bialystok, *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bjalistok 2005: Ellen Bialystok, Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll, A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). New York: Oxford University Press.
- Bjalistok i saradnici 2007: Ellen Bialystok, Fergus I. M. Craik, Morris Freedman, Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.
- Bjalistok i saradnici 2012: Ellen Bialystok, Fergus I. M. Craik, Gigi Luk, Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Bjedronj 2011: Adriana Biedroń, Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 467–489.
- Bjedronj i Pavlak 2016: Adriana Biedroń, Mirosław Pawlak, New conceptualizations of linguistic giftedness. *Language Teaching*, 49(2), 151–185.
- Bjedronj i Ščepaniak 2012: Adriana Biedroń, Anna Szczepaniak, Working memory and short-term memory abilities in accomplished multilinguals. *The Modern Language Journal*, 96(2), 290–306.
- Blok 2003: David Block, *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blum i saradnici 1956: Benjamin S. Bloom (ed.); M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.

- Blum 2024: Jeffrey W. Bloom, Learning together. *Passionate Meanerings: Making Sense of Making Sense*, <https://passionatemeanderings.org/wp-content/uploads/2024/08/04-TC-MSMS-Bloom-LearningTogether.pdf>
- Bojović 2014: Milevica Bojović, Ispitivanje stavova studenata o učenju stranog jezika u nastavnom kontekstu. U S. Stojiljković, Z. Marković, G. Đigić (Ur.), *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (pp. 123–135). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Bongerts 2005: Theo Bongaerts, Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 259–267.
- Boš i Sebastijan-Gale 2001: Laura Bosch, Nuria Sebastián-Gallés, Early language differentiation in bilingual infants. In F. Genesee, J. Cenoz (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 71–93). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bouts i saradnici 2024: Elouise Botes, Jean-Marc Dewaele, Samuel Greiff, Thomaz Goetz, Can personality predict foreign language emotions? The devil's in the detail. *Studies in Second Language Acquisition*, 46, 51–74.
- Braun 1973: H. Douglas Brown, Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231–244.
- Braun 1989: H. Douglas Brown, *A practical guide to language and learning: A fifteen-week program of strategies for success*. New York: MacGraw-Hill.
- Braun 1991: H. Douglas Brown, *Breaking the language barrier: Creating your own pathway to success*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Braun 2007: H. Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains: Pearson Education.
- Braun 1973: Roger Brown, *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brej i Meklaski 2012: Barbara Bray, Kathleen McClaskey, *Personalization vs. differentiation vs. individualization*. Mid-Pacific Institute, <https://www.at-udl.com/tutorials/jr2018/assets/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf>
- Brend 1994: Chris R. Brand, Open to experience–closed to intelligence: Why the “Big Five” are really the “Comprehensive Six”. *European Journal of Personality*, 8(4), 229–310.
- Brenden 1995: Nathaniel Branden, *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.

- Bronfenbrenner 1979: Urie Bronfenbrenner, *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budinska i Majhžak 2021: Katarzyna Budzińska, Olga Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education*. Cham: Springer.
- Bum 2009: Jan Boom, Piaget on Equilibration. In U. Müller, J. I. M. Carpendale L. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget* (pp. 132–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugariski 1997: Ранко Бугарски, *Језици*. Београд: Чигоја штампа, XX век (Ранко Бугарски: сабрана дела 9).
- Ćamoro-Premuzik i Fernham 2005: Tomas Chamorro-Premuzic, Adrian Furnham, *Personality and intellectual competence*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čan 2009: David Chan, So why ask me? Are self-report data really that bad? In C. E. Lance, R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends* (pp. 309–336). New York: Routledge.
- Čanglek i Palanukulwong 2015: Ansari Changlek, Thanyapa Palanukulwong, Motivation and grit: Predictors of language learning achievement. *Veridian E-Journal*, 8(4), 23–36.
- Čaušević 2010: Sandra Čaušević, Teorija višestruke inteligencije i njene implikacije na učenje i usvajanje stranog jezika. *Nasleđe*, 15(2), 103–113.
- Ce 2000: Lucy Tse, Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69–84.
- Čeng 2023: Xiaofang Cheng, Looking through goal theories in language learning: A review on goal setting and achievement goal theory. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035223>
- Čeng 2002: Yuh-show Cheng, A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313–335.
- Čeng 2002: Yuh-show Cheng, Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647–656.
- Čeng i saradnici 1999: Yuh-show Cheng, Elaine K. Horwitz, Diane L. Schallert, Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.

- Či i Olson 2005: Micheline T. H. Chi, Stellan Ohlsson, Complex declarative learning. In K. J. Holyoak, R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 371–399). New York: Cambridge University Press.
- Čiksentmihali 1990: Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial. / Mihalj Čiksentmihali, *Tok: psihologija optimalnog iskustva*. Beograd: Fedon, 2017.
- Čilisa 2011: Bagele Chilisa, *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks: Sage.
- Ćirkov i saradnici 2003: Valery Chirkov, Richar M. Ryan, Youngmee Kim, Ulas Kaplan, Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110.
- Čizer 2009: Kata Csizér, The L2 motivational self system. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 71–94). Cham: Palgrave Macmillan.
- Čizer i Dernjei 2005: Kata Csizér, Zoltán Dörnyei, Language learners' motivation profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Čizmić i Rogulj 2018: Ivana Čizmić, Jasmina Rogulj, Individual variables and English language performance. In B. Plazibat, S. Kosanović (Eds.), *Contemporary Issues in Economy and Technology (CIET 2018), Conference proceedings* (pp. 280–291). Split: University of Split.
- Čolović i saradnici 2014a: Petar Čolović, Milan Jordanov, Filip Nenadić, Tipovi ličnosti u okviru modela velikih pet: poređenje rešenja dobijenih klaster analizom i analizom latentnih profila. *Primenjena psihologija*, 8(2), 203–219.
- Čolović i saradnici 2014b: Petar Čolović, Snežana Smederevac, Dušanka Mitrović, Velikih pet plus dva: validacija skraćene verzije. *Primenjena psihologija*, 7, 227–254.
- Čomski 1994: Noam Chomsky, *The human language series. Part 2, Playing the language game*. Produced, written and directed by Gene Searchinger. Equinox Films, <https://www.youtube.com/watch?v=2html7-u1ng>
- Čomski 2002[1957]: Noam Chomsky, *Syntactic structures* (2nd ed.). New York: Mouton de Gruyter.
- Čomski 2015[1965]: Noam Chomsky, *Aspects of the theory of syntax, 50th anniversary edition*. Cambridge: The MIT Press.

- Čularut i Dibeker 2004: Pasana Chularut, Teresa K. DeBacker, The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248–263.
- Dakvort i saradnici 2007: Angela L. Duckworth, Christopher Peterson, Michael D. Matthews, Dennis R. Kelly, Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dalej i Bert 1975: Heidi Dulay, Marina Burt, A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. In D. Dato (Eds.), *Developmental psycholinguistics: Theory and applications* (pp. 209–233). Washington: Georgetown University Press.
- Dalej i saradnici 1982: Heidi Dulay, Marina Burt, Stephen Krashen, *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Damasio 1994: Antonio R. Damasio, *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- Dauti 2013: Catherine J. Doughty, Optimizing post-critical-period language learning. In Gisela Granena, Mike Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 153–175). Amsterdam: John Benjamins.
- Dauti 2019: Catherine J. Doughty, Cognitive language aptitude. *Language Learning*, 68(S1), 101–126.
- Dauti i Maki 2021: Catherine J. Doughty, Alison Mackey, Language aptitude: Multiple perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 1–5.
- Dauti i saradnici 2010: Cathetine J. Doughty, Susan G. Campbell, Meredith A. Mislevy, Michael F. Bunting, Anita R. Bowles, Joel T. Koeth, Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB. *Proceedings of the 2008 Second Language Research Form*. Cascadilla Press, <http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008>
- De Bot i Klajn 1989: Kees de Bot, Michael Clyne, Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 167–177.
- De Bot i Šrauf 2009: Kees de Bot, Robert W. Schrauf, *Language development over the lifespan*. New York: Routledge.
- De Bot i Veltens 1995: Kees de Bot, Bert Weltens, Foreign language attrition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 151–164.

- De Bot i saradnici 2007: Kees de Bot, Wander Lowie, Marjolijn Verspoor, A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21.
- De Rad 2000: Boele De Raad, Differential psychology. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 41–44). New York: Oxford University Press.
- DeKajzer 2000: Robert M. DeKeyser, The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
- Dekart 2024[1637]: Rene Dekart, *Rasprava o metodi*. Beograd: ITV centar plus.
- Dekert 1995: Hans W. Dechert, Some critical remarks concerning Penfield's theory of second language acquisition. In David Singleton, Zsolt Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis* (pp. 67–94). Clevedon: Multilingual Matters.
- del Barrio i saradnici 2004: Victoria del Barrio, Anton Aluja, Luis F. García, Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677–682.
- DeLuca i saradnici 2019: Vincent DeLuca, David Miller, Christos Pliatsikas, Jason Rothman, Brain adaptation and neurological indices of processing in adult second language acquisition: Challenges for the Critical Period Hypothesis. In J. W. Schwieter, M. Paradis (Eds.), *The handbook of the neuroscience of multilingualism* (pp. 170–196). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Denzin 1998: Norman K. Denzin, The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313–344). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dernjei 1988: Zoltán Dörnyei, *Psycholinguistic factors in foreign language learning*. Unpublished doctoral dissertation, Eotvos University, Budapest, Hungary.
- Dernjei 1994: Zoltán Dörnyei, Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.
- Dernjei 2001: Zoltán Dörnyei, *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dernjei 2003: Zoltán Dörnyei, Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (pp. 3–32). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

- Dernjei 2005: Zoltán Dörnyei, *The psychology of the language learner*. New York: Routledge.
- Dernjei 2009: Zoltán Dörnyei, The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language, identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dernjei 2009b: Zoltán Dörnyei, *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dernjei 2009c: Zoltán Dörnyei, From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 21–70). Cham: Palgrave Macmillan.
- Dernjei 2014: Zoltán Dörnyei, Future self-guides and vision. In K. Csizér, M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7–18). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dernjei 2019: Zoltán Dörnyei, Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–30.
- Dernjei 2020: Zoltán Dörnyei, *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.
- Dernjei i Čen 2013: Zoltán Dörnyei, Letty Chan. Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language learning*, 63(3), 437–462.
- Dernjei i Čizer 2002: Zoltán Dörnyei, Kata Csizér, Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Dernjei i Kubanjijova 2014: Zoltán Dörnyei, Magdalena Kubanyiova, *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dernjei i Oto 1998: Zoltán Dörnyei, István Ottó, Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dernjei i Rajan 2015: Zoltán Dörnyei, Stephen Ryan, *The psychology of the second language learner revisited*. New York: Routledge.

- Dernjei i Skijan 2003: Zoltán Dörnyei, Peter Skehan, Individual differences in second language learning. In Catherine J. Dought, Michael L. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Malden: Blackwell Publishing.
- Dernjei i Ušioda (ur.) 2009: Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dernjei i Ušioda 2021: Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda, *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Devel 2013a: Jean-Marc Dewaele, Personality: Personality traits as independent and dependent variables. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 42–57). Cham: Palgrave Macmillan.
- Devel 2013b: Jean-Marc Dewaele, The link between foreign language anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670–684.
- Devel 2022: Jean-Marc Dewaele, Enjoyment. In S. Li, P. Hiver, M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 190–206). New York: Routledge.
- Devel i Al-Saraj 2015: Jean-Marc Dewaele, Taghreed M. Al-Saraj, Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–228.
- Devel i Fernam 2000: Jean-Marc Dewaele, Adrian Furnham, Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28, 355–365.
- Devel i Makintajer 2014: Jean-Marc Dewaele, Peter D. MacIntyre, The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Devel i Makintajer 2016: Jean-Marc Dewaele, Peter D. MacIntyre, Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.
- Devel i Makintajer 2019: Jean-Marc Dewaele, Peter D. MacIntyre, The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In M. Sato, S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies* (pp. 263–286). New York: Routledge.

- Devel i saradnici 2008: Jean-Marc Dewaele, Konstantinos V. Petrides, Adrian Furnham, Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960.
- Devel i Van Udenhoven 2009: Jean-Marc Dewaele, Jan Pieter van Oudenhoven, The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459.
- Devel i Vei 2012: Jean-Marc Dewaele, Li Wei, Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352–366.
- Devel i Vei 2013: Jean-Marc Dewaele, Li Wei, Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 231–240.
- Devel i Vei 2014a: Jean-Marc Dewaele, Li Wei, Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235–251.
- Devel i Vei 2014b: Jean-Marc Dewaele, Li Wei, Intra- and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 11(2), 225–246.
- Di Domeniko i Rajan 2017: Stefano Di Domenico, Richard M. Ryan, The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 24(11), <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fn-hum.2017.00145/full>
- Dimitrijević 2023: Снежана Димитријевић, Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика. Необјављена докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Dion i saradnici : Karen K. Dion, Kenneth L. Dion, Anita Wan-ping Pak, The role of self-reported language proficiencies in the cultural and psychosocial adaptation among members of Toronto, Canada's Chinese community. *Journal of Asian Pacific Communication*, 1, 173–189.
- Disi i Rajan 1985: Edward L. Deci, Richard Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Disi i Rajan 2000: Edward L. Deci, Richard Ryan, The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determinaton of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Djui 1916: John Dewey, *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Djuk TIP 2007: Duke TIP, Cognitive benefits of learning languages, interview with Martha G. Abboth, Therese Sullivan Caccavale and Ken Stewart. *Gifted Today*, October 8, 2007, <https://blogs.tip.duke.edu/giftedtoday/2007/10/08/cognitive-benefits-of-learning-languages>
- Dojčinović i Filipović (ur.) 2025: Биљана Дојчиновић, Јелена Филиповић (ур.), *Језик и идентитет у српској дијаспори*. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
- Dor 1975: John Dore, Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2(1), 21–40.
- Dragojević 2017: Marko Dragojević, Language attitudes. *Oxford research encyclopedia of communication*. Retrieved August 30, 2025, <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-437>
- Dresler i saradnici 2003: Wolfgang U. Dressler, Marianne Kilani-Schoch, Sabine Klampfer, How does a child detect morphology? Evidence from production. In R. H. Baayer, R. Schreuder (Eds.), *Morphological structure in language processing* (pp. 391–426). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dudai 2007: Yadin Dudai, Working memory. In H. L. Roediger III, Y. Dudai, S. M. Fitzpatrick (Eds.), *Science of memory: Concepts* (p. 145). Oxford: Oxford University Press.
- Dufva 2003: Hannele Dufva, Beliefs in dialogue: A Bakhtinian approach. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 131–151). Cham: Springer.
- Durbaba 2011: Оливера Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Durbaba 2016: Оливера Дурбаба, *Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примењену лингвистику*. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Dvek 2006: Carol S. Sweck, *Mindsets: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dvek i Leget 1988: Carol S. Dweck, Ellen L. Leggett, A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.

- Dvek i saradnici 1995: Carol S. Dweck, Chi-yue Chiu, Ying-Yi Hong, Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285.
- Džafs i Herington 2011: Alan Juffs, Michael Harrington, Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*, 44(2), 137–166.
- Džang i Bartol 2010: Xiaomeng Zhang, Kathryn M. Bartol, Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53, 107–128.
- Džang i saradnici 2018: Jiayi Zhang, Nadin Beckmann, Jens F. Beckmann, To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System*, 72(1), 226–239.
- Džast i saradnici 1996: Marcel Adam Just, Patricia A. Carpenter, Timothy A. Keller, The capacity theory of comprehension: New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103(4), 773–780.
- Džejms 1981[1890]: William James, *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Džejms 1996[1902]: William James, *The varieties of religious experience. A study in human nature*. London: Longmans, Green, and Co.
- Džekson 2016: Daniel O. Jackson, An empirical study of working memory, personality, and second language construction learning. In G. Granena, D. O. Jackson, Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (pp. 135–158, ebook). Amsterdam: John Benjamins.
- Džekson 2018: Daniel O. Jackson, The potential relationship between openness and explicit versus implicit L2 knowledge. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 289–306.
- Džekson i Park 2020: Daniel O. Jackson, Siwon Park, Self-regulation and personality among L2 writers: Integrating trait, state, and learner perspectives. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100731.
- Džekson 2006: Jane Jackson, Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In M. Byram, A. Feng (Eds.) *Living and studying abroad: Research and practice* (pp. 134–156). Clevedon: Multilingual Matters.

- Džekson i Roberts 2017: Joshua J. Jackson, Brent W. Roberts, Conscientiousness. In T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 133–148). Oxford: Oxford University Press.
- Džekson i saradnici 2012: Joshua J. Jackson, Patrick L. Hill, Brent W. Roberts, Misconceptions of traits continue to persist: A response to Bandura. *Journal of Management*, 38(3), 745–752.
- Dženesi 2019: Fred Genesee, Language development in simultaneous bilinguals: The early years. In J. S. Horst, J. von Koss Torkildsten (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 300–320). New York: Routledge.
- Dženesi i Nikoladis 2006: Fred Genesee, Elena Nicoladis, Bilingual first language acquisition. In E. Hoff, M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324–342). Oxford: Blackwell.
- Dženesi i saradnici 1995: Fred Genesee, Elena Nicoladis, Johanne Paradis, Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611–632.
- Dženesi i Senos 2001: Fred Genesee, Jasone Cenoz, First words. In F. Genesee, J. Cenoz (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 1–9). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Džong 2021: Qunyan Maggie Zhong, Learner beliefs. In S. Li, P. Hiver, M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 220–232). New York: Routledge.
- Džonson 2006: Karen E. Johnson, The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235–257.
- Džonson 2009: Karen E. Johnson, *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Džonson i Njuport 1989: Jacqueline S. Johnson, Elissa L. Newport, Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Đorđević 2017: Ana Đorđević, *Formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja: Budući i aktivni nastavnici stranog jezika u Srbiji i Velikoj Britaniji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Đurić 2016: Љиљана Ђурић, *Страни језици у образовној политици Србије*. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

- Edwards i Rodžer 2015: Emily Edwards, Peter Roger, Seeking out challenges to develop L2 self-confidence: A language learner's journey to proficiency. *TESL-EJ*, 18(4), 1–24.
- Ejgar 1996: Michael H. Agar, *The professional stranger: An informal introduction to ethnography* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Ejms 1984: Carole Ames, Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478–487.
- Ejms i Arčer 1988: Carole Ames, Jennifer Archer, Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Eke 2004: Peter Ecke, Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321–354.
- Ekls i saradnici 1983: Jacqueline J. Eccles (Parsons), Terry F. Adler, Robert Futterman, Susan B. Goff, Caroline M. Kaczala, Judith L. Meece, Carol Midgley, Expectancies, values, and academic achievement. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Ekman 1992: Paul Ekman, An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169–200.
- Elbaz 1983: Freema Elbaz, *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publisher Company.
- Eli 1986: Christopher M. Ely, Language learning motivation: A descriptive causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28–35.
- Eliot i Dvek 1988: Elaine S. Elliott, Carol S. Dweck, Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
- Elis i Biton 1993: Nick Ellis, Alan Beaton, Factors affecting the learning of foreign-language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A, 533–558.
- Elis i Vulf 2019: Nick Ellis, Stefanie Wulff, Cognitive approaches to second language acquisition. In J. W. Schwieter, A. Benati (Eds.), *The Cambridge handbook of language learning* (pp. 41–61). New York: Cambridge University Press.

- Elis 1994: Rod Ellis, *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elis 2004: Rod Ellis, The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275.
- Elis 2004: Rod Ellis, Individual differences in second language learning. In A. Davies, C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525–551). Malden: Blackwell Publishing.
- Elis 2012: Rod Ellis, *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Elkafaifi 2005: Hussein Elkhafaifi, Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220.
- Engl 2007: Randall W. Engle, Working memory: The mind is richer than the models. In H. L. Roediger III, Y. Dudai, S. M. Fitzpatrick (Eds.), *Science of memory: Concepts* (pp. 159–164). Oxford: Oxford University Press.
- Engstrom 1999: Yrjö Engeström, Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R. L. Punäamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eplgejt 2008: Beth Applegate, Mental models in civil society. In J. Wirtenberg (Ed.), *The sustainable enterprise fieldbook: When it all comes together* (pp. 77–81). New York: Amacom, American Management Association.
- Erez i Kenfer 1983: Miriam Erez, Frederick H. Kanfer, The role of goal acceptance in goal setting and task performance. *Academy of Management Review*, 8(3), 454–463.
- Erikson 1950: Erik H. Erikson, Growth and crisis of the “healthy personality”. In Milton J. E. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality* (pp. 91–146). New York: Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Erikson 1951: Erik H. Erikson, *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson 1968: Erik H. Erikson, *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erman 1996: Madeline E. Ehrman, *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks: Sage.

- Erman 2008: Madeline E. Ehrman, Personality and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61–72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erman i Oksford 1995: Madeline E. Ehrman, Rebecca L. Oxford, Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67–89.
- Erman i saradnice 2003: Madeline E. Ehrman, Betty Lou Leaver, Rebecca L. Oxford, A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.
- Erlam 2005: Rosemary Erlam, Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9, 147–172.
- Esteves i saradnici 2020: Madalena Esteves, Susana S. Lopes, Armando Almeida, Nuno Sousa, Hugo Leite-Almeida, Unmasking the relevance of hemispheric asymmetries. *Progress in Neurobiology*, 192, 101823, <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2020.101823>
- Ešton i saradnici 2004: Michael C. Ashton, Kibeom Lee, Marco Perugini, Piotr Szarota, Reinout E. de Vries, Lisa Di Blas, Kathleen Boies, Boele De Raad, A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: Solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 356–366.
- Evropski centar za razvoj stručnog osposobljavanja 2009: European Centre for the Development of Vocational Training, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Faltin 1999: Gunter Faltin, Competencies for innovative entrepreneurship. In M. Singh (Ed.), *Adult learning and the future of work*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431089.pdf>
- Fej 1965: Bette Lannert Fay, *A study of the validity of the Pimsleur Language Aptitude Battery with beginning French students*. Unpublished Master's Thesis. Ohio State University.
- Feninger i Singleton 2017: Simone Pfenninger, David Singleton, *Beyond age effect in instructional L2 learning: Revisiting the age factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ferguson i Paterson 1998: Eamonn Ferguson, Fiona Patterson, The five factor model of personality: Openness a distinct but related construct. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 62–88.

- Fernham i Ribčester 1995: Adrian Furnham, Tracy Ribchester, Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14(3), 179–199.
- Fert i Vagner 1997: Alan Firth, Johannes Wagner, On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Filipović 2015: Jelena Filipović, *Transdisciplinary approach to language study*. Cham: Pivot MacMillan.
- Filipović 2018: Jelena Filipović, *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike* (2. dopunjeno izdanje). Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Filipović 2024: Jelena Filipović, Transdisciplinarni pristup obrazovanju nastavnika stranih jezika: znanje, učešće i osnaživanje u formiranju zajednica znanja. *Metodički vidici*, 15(1), 129–147.
- Filipović i Jovanović 2025: Jelena Filipović, Ana Jovanović, Family language policy of Serbian as a heritage language in the USA diaspora context: Reversing language shift. *Current Issues in Language Planning*, 26, 1–25, <https://doi.org/10.1080/14664208.2025.2524788>
- Filipović i saradnice 2007: Jelena Filipović, Julijana Vučo, Ljiljana Djurić, Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 222–242.
- Filipović Đurđević 2022: Dušica Filipović Đurđević, *Kognitivne osnove jezika: Uvod u psiholingvistiku*. Smederevo: Heliks.
- Flores 2010: Cristina Flores, The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 553–546.
- Flores 2014: Cristina Flores, Losing a language in childhood: A longitudinal case study on language attrition. *Journal of Child Language*, online, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30480/3/Author%20Version.pdf>
- Foster 2001: Pauline Foster, Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In Martin Bygate, Peter Skehan, Merrill Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 75–93). London: Longman.

- Fredrikson 2001: Barbara L. Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freire 1998: Paulo Freire, *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire 2018[1968]: Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed. 50th anniversary edition*. New York: Bloomsbury Academic.
- Frenš 1998: Peter A. Frensch, One concept, multiple meanings: On how to define the concept of implicit learning. In M. A. Stadler, P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp. 47–104). Thousand Oaks: Sage.
- Gačes 2014: Angela Gutchess, Plasticity of the aging brain: New direction in cognitive neuroscience. *Science*, 346(6209), 579–582.
- Galetkaja 2014: Tatiana Galetkaia, The many faces of the language ego: Exploring tensions of linguistic and cultural adaptation in immigrants and adult language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4270–4276.
- Ganje 1999: François Gagné, My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109–136.
- Ganšof i saradnici 1991: Leonore Ganschow, Richard L. Sparks, James Javorsky, Jane Pohlman, Angela Bishop-Marbury, Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A 'foreign' language learning disability? *Journal of Learning Disabilities*, 24(9), 530–541.
- Gao 2022: Jie Gao, Scales assessing L2 speaking anxiety: Development, validation, and application. *Frontiers in Psychology*, 13, 972671, <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.972671/full>
- Gardner 1999: Howard Gardner, *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner 2001: Howard Gardner, The theory of Multiple Intelligences. In F. Blanks, A. Shelton Mayes (Eds.), *Early professional development for teachers* (pp. 133–141). London: David Fulton Publishers.
- Gardner 2011[1983]: Howard Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner 1985: Robert C. Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

- Gardner 2000: Robert C. Gardner, Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 1–24.
- Gardner 2001: Robert C. Gardner, Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition (Technical Report #23)* (pp. 1–19). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner 2010: Robert C. Gardner, *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner i Lambert 1959: Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert, Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272.
- Gardner i Lambert 1972: Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner i Smajt 1975: Robert C. Gardner, Padric C. Smythe, Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218–233.
- Garet 2006: Peter Garrett, Language attitudes. In C. Llamas, L. Mullany, P. Stockwell (Eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 116–121). London: Routledge.
- Garet i saradnici 2003: Peter Garrett, Nikolas Couplan, Angie Williams, *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gas i Selinker 2008: Susan M. Gass, Larry Selinker, *Second language acquisition: An introductory course* (3rd edition). New York: Routledge.
- Gasemi i saradnici 2020: Ali Asghar Ghasemi, Mosa Ahmadian, Hooshang Yazdani, Majid Amerian, Towards a model of intercultural communicative competence in Iranian EFL context: Testing the role of international posture, ideal L2 self, L2 self-confidence, and metacognitive strategies. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(1), 41–60
- Gederkol 1995: Susan E. Gathercole, Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. *Memory & Cognition*, 23, 83–94.

- Gederkol 2007: Susan E. Gathercole, Working memory: What it is, and what it is not. In H. L. Roediger III, Y. Dudai, S. M. Fitzpatrick (Eds.), *Science of memory: Concepts* (pp. 155–158). Oxford: Oxford University Press.
- Gazi i saradnici 2013: Safdar Rehman Ghazi, Gulap Shahzada, Saif Ullah, Relationship between students' personality traits and their academic achievement in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 437–444.
- Ge 2022: Liping Ge, Enhancing Chinese EFL teachers' work engagement: The role of self and collective efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 941943, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941943>
- fan Gert 1994: Paul van Geert, A dynamic system model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98(1), 3–53.
- Gijasi i saradnici 2013: Majid Ghyasi, Morteza Yazdani, Mohammad Amini Farsani, The relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(4), 74–82.
- Giora 1994: Alexander Z. Guiora, The two faces of language ego. *Psychologica Belgica*, 34(2-3), 83–97.
- Giora i saradnici 1972: Alexander Z. Guiora, Benjamin Beit-Hallahmi, Robert CL Brannon, Cecelia Yoder Dull, Thomas Scovel, The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421–428.
- Glajk 2008[1988]: James Gleick, *Chaos: Making a new science*. London: Penguin Books.
- Glajtman i Njuport 1995: Lila R. Gleitman, Elissa L. Newport, The invention of language by children: Environmental and biological influences on the acquisition of language. In L. R. Gleitman, M. Liberman (Eds.), *Language: An invitation to cognitive science* (2nd ed.) (pp. 1–24). Cambridge: MIT Press.
- Gof i Akerman 1992: Maynard Goff, Phillip L. Ackerman, Personality–intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 537–553.
- Goleman 2012: Danijel Goleman, *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geo-poetika.

- Golicek-Mejvold i Trejsi 1996: Ira Gawlitzek-Maiwald, Rosemarie Tracy, Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34(5), 901–926.
- Gomber 1992: Jean Emile Gombert, *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gomber 1997: Jean Emile Gombert, Metalinguistic development in first-language acquisition. In L. van Leer, D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 6: *Knowledge about language* (pp. 43–51). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gonsuli i Bargči 2011: B. Ghonsooly, B. Bargchi, An introspective study of L2 reading anxiety. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(1), 65–98.
- Gracijano i Habaši 2015: William G. Graziano, M M. Habashi, The quest for the prosocial personality. In D. A. Schroeder, W. G. Graziano (Eds.), *Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 231–258). Oxford: Oxford University Press.
- Gracijano i Toben 2017: William G. Graziano, Renée M. Tobin, Agreeableness and the Five Factor Model. In T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 105–132). Oxford: Oxford University Press.
- Graham 2007: Suzanne Graham, Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *The Language Learning Journal*, 35(1), 81–93.
- Graham 2022: Suzanne Graham, Self-efficacy and language learning – What it is and it isn't. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186–207.
- Granena i Long 2012: Gisela Granena, Michael H. Long, Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311–343.
- Greg 2000: Kevin R. Gregg, A theory for every occasion: Postmodernism and SLA. *Second Language Research*, 16(4), 383–399.
- Gregerson i Makintajer 2014: Tammy Gregersen, Peter D. MacIntyre, *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gregerson i saradnici 2014: Tammy Gregersen, Peter D. MacIntyre, Mario D. Meza, The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588.

- Grifi i Templin 1998: Dale T. Griffie, Stephen A. Templin, Goal-setting affects task performance. *Proceedings of the JALT 1997 International Conference in Language Teaching and Learning* (pp. 21–26). Tokyo: JALT.
- Grifts 1991: Roger Griffiths, Personality and second-language learning: Theory, research and practice. In E. Sadtono (Ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom* (pp. 103–135). Anthology Series 28, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367167.pdf>
- Grifts i Soruč (ur.) 2020: Carol Griffiths, Adem Soruç (Eds.), *Individual differences in language learning: A complex systems theory perspective*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Grigorenko i saradnici 2000: Elena L. Grigorenko, Robert J. Sternberg, Madeline E. Erhman, A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390–405.
- Grin 1993: John M. Green, Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77(1), 1–10.
- Grin 1997: Russell G. Green, Psychophysiological approaches to personality. In R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 387–416). San Diego: Academic Press.
- Gros 2008: James J. Gross, Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.) (pp. 497–512). New York: The Guilford Press.
- Grožan 1989: François Grosjean, Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.
- Habrat 2018: Agnieszka Habrat, *The role of self-esteem in foreign language learning and teaching*. Cham: Springer.
- Hajltenstam i Abrahamson 2003: Kenneth Hyltenstam, Niclas Abrahamsson, Maturation constraints in SLA. In C. J. Doughty, M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539–588). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hajmz 1972: Dell Hymes, On communicative competence. In J. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). New York: Penguin.
- Han 2004: ZhaoHong Han, *Fossilization in adult second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

- Han i Lu 2018: Jing Han, Qingsheng Lu, A correlation study among achievement motivation, goal-setting and L2 learning strategy in EFL context. *English Language Teaching*, 11(2), 5–14.
- Hansen 2001: Lynne Hansen, Language attrition: The fate of the start. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 60–73.
- Hansen 2011: Lynne Hansen, The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmidt, W. Lowie (Eds.), *Modelling bilingualism: from structure to chaos. In honor of Kees de Bot* (pp. 115–134). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Harli i Hart 1997: Birgit Harley, Doug Hart, Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379–400.
- Harli i Hart 2002: Birgit Harley, Doug Hart, Age, aptitude, and second language learning on a bilingual exchange. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 301–330). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Harli i Vang 1997: Birgit Harley, Wenxia Wang, The critical period hypothesis: Where are we now? In A. M. B. de Groot, J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistics Perspectives* (pp. 19–51). New York: Psychology Press.
- Hart i Rajzli 1995: Betty Hart, Todd R. Risely, *Meaningful differences in everyday experiences of American children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Harter 1999: Susan Harter, *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Haukos i Merser 2022: Åsta Haukås, Sarah Mercer, Exploring pre-service language teachers' mindsets using a sorting activity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 221–233.
- He 2005: Tung-hsien He, Effects of mastery and performance goals on the composition strategy use of adult EFL writers. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 407–431.
- He 2019: Tung-hsien He, Personality facets, writing strategy use, and writing performance of college students learning English as a foreign language. *Sage Open*, 9(3), <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2158244019861483>

- Hekhausen 1991: Heinz Heckhausen, *Motivation and action*. Translation by Peter K. Leppmann. Berlin: Springer-Verlag.
- Hekhausen i Kul 1985: Heinz Heckhausen, Julius Kuhl, From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese, J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Herdina i Jesner 2002: Philip Herdina, Ulrike Jessner, *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heston [Bergun] 1974a: Judee K. Heston, *Unwillingness to communicate and conflict as predictors of information-processing behaviors*. Unpublished doctoral dissertation. West Virginia University. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Heston [Bergun] 1974b: Judee K. Heston, Effects of personal space invasion and anomia on anxiety, nonperson orientation and source credibility. *Central States Speech Journal*, 25(1), 19–27.
- Higgins 1987: E. T. Higgins, Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Hof 2008: Erika Hoff, *Language development* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Homer-Dikson i saradnici 2013: Thomas Homer-Dixon, Jonathan Leader Maynard, Matto Mildenerger, Manjana Milkoreit, Steven J. Mock, Stephen Quille, Tobias Schröder, Paul Thagard, A complex systems approach to the study of ideology: Cognitive-affective structures and the dynamics of belief systems. *Journal of Social and Political Psychology*, 1(1), 337–363.
- Horovic 2012: Mardi J. Horowitz, Self-identity theory and research methods. *Journal of Research Practice*, 8(2), Article M14.
- Horvic 1985: Elaine K. Horwitz, Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language method course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340.
- Horvic 1988: Elaine K. Horwitz, The beliefs about language learning of beginning university students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Horvic 1995: Elaine K. Horwitz, Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573–579.

- Horvic 1996: Elaine K. Horwitz, Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365–372.
- Horvic 1999: Elaine K. Horwitz, Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557–576.
- Horvic 2001: Elaine K. Horwitz, Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horvic 2010: Elaine K. Horwitz, Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horvic 2017: Elaine K. Horwitz, On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31–50). Bristol: Multilingual Matters.
- Horvic i saradnici 1986: Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Huang 2016: Becky H. Huang, A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction. *International Journal of Bilingualism*, 13(3), 257–273.
- Huang i saradnici 2022: Ting Huang, Hanneke Loerts, Rasmus Steinkrauss, The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 522–538.
- Imai 2010: Yasuhiro Imai, Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292.
- Jang 1991: Dolly Jesusita Young, Creating a low-anxiety classroom environment: What does foreign language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437.
- Janjić 2018: Марина Јањић, *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.

- Jašima 2012: Tomoko Yashima, Willingness to communicate: Momentary volition that results in L2 behaviour. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from theory, research and practice* (pp. 119–135). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jašima i saradnici 2018: Tomoko Yashima, Peter D. MacIntyre, Maiko Ikeda, Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137.
- Jelić 2024: Andrea-Beata Jelić, Foreign language anxiety of Croatian university students of Spanish. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, 11, 335–345.
- Jiang i Vu 2024: Yan Jiang, Lidong Wu, Multilingualism, multicultural personality, and foreign language anxiety as predictors of Chinese international students' intercultural willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17, <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2439929>
- Jonasen i Grabovski 2012: David H. Jonassen, Barbara L. Grabowski, *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New York: Routledge.
- Jovanović 2009: Ana Jovanović, *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Jovanović 2016a: Ana Jovanović, *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Jovanović 2016b: Ana Jovanović, Actividades etnográficas en el desarrollo de la competencia intercultural. In A. Pejovic et al. (Eds.), *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia* (pp. 349–360). Kragujevac: FILUM.
- Jovanović 2018: Ana Jovanović, ¿Estandarizar lo diferente? El papel de los estándares de la competencia intercultural en la educación formal. *Verba hispánica*, 26, 249–265.
- Jovanović 2020: Ana Jovanović, La competencia intercultural en la educación primaria. *Nasleđe. Volumen temático: Convivencia, violencia, supervivencia*, 45, 113–129.
- Jovanović 2023a: Ана Јовановић, Страни језици у формалном образовању Србије: Стратегија вишејезичности. У Б. Марић, Ј. Гинић, Л. Меденица (ур.), *Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије* (стр. 95-113). Београд: Славистичко друштво Србије.

- Jovanović 2023b: Ana Jovanović, A service-learning program for multilingual education at an early age: Tandem teaching experiences. In J. L. Estrada Chichón, F. Zayas Martínez (Eds.), *Handbook of research on training teachers for bilingual education in primary schools* (pp. 186–207). Hershey: IGI Global.
- Jovanović i Maričić 2024: Ana Jovanović, Sanja Maričić Mesarović, Usvajanje i nastava stranih jezika na ranom uzrastu u naučnoj periodistici Srbije: period od 2013. do 2023. godine. *Методички видици*, 25(1), 19–46.
- Jovanović i Sanćes Radulović 2013: Ana Jovanović, Natalia Sánchez Radulovic. El español en Serbia: Estado de la cuestión. *Colindancias*, 4, 373–392.
- Jovanović i saradnice (ur.) 2019: Ана Јовановић, Катарина Завишин, Љиљана Ђурић (ур.), *Филолошка истраживања данас, т. 9: Рано и почетно учење страних језика у формално образовању*. Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Jovanović i saradnice 2019: Ана Јовановић, Катарина Завишин, Љиљана Ђурић, Рано учење страних језика у формалном образовању Србије: историјски осврт и изазови савремене наставе. У А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (ур.), *Филолошка истраживања данас, т. 9: Рано и почетно учење страних језика у формално образовању* (стр. 33–44). Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Jovanović i saradnice 2022: Ana Jovanović, Marjana Šifrar Kalan, Milica Mastilo, Jelena Kovač, *Profedepeques. Guía para la enseñanza temprana del español como lengua exranjera*. [Priručnik za nastavu španskog kao stranog jezika na ranom uzrastu] Con el prólogo de Jelena Filipović. Belgrado: Asociación de Profesores de Español en Serbia y Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado.
- Jovanović i saradnice 2024: Ana Jovanović, Ana Kojadinović, Alexandra Portmann, Tracing stories of a family language: Personal accounts of diasporic experience. In William Arrocha, Elena Xení (Eds.), *Migrations and Diasporas* (pp. 223–235). Emerald Publishing Limited.
- Jovanović i Vučina Simović 2012: Ана Јовановић, Ивана Вучина Симовић, Одлике и потребе наставе српског као завичајног језика. У М. Ковачевић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност: зборник радова са VI међународног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу* (стр. 383–395). Крагујевац: ФИЛУМ
- Jovanović i Zečević Krneta 2012: Ana Jovanović, Gorana Zečević Krneta, Abductive reasoning and second language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 306–313.

- Jung 1978[1921]: Karl Gustav Jung, *Psihološki tipovi*. Novi Sad: Matica srpska.
- Kalkatera 1999: Rosa M. Calcaterra, W. James' defense of free will: A step toward a paradigm shift. In R. Egidi (Ed.), *In search of a new humanism: The philosophy of Georg Henrik von Wright* (pp. 139–146). Dordrecht: Springer.
- Kamins 1979: Jim Cummins, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Kamins 1981: Jim Cummins, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Kamins 1991: Jim Cummins, Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanagaradža 2013: Suresh Canagarajah, *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Kanali 1983: Michael Canale, From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). London: Longman.
- Kanali i Svejn 1980: Michael Canale, Merrill Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Kaneman 2011: Daniel Kahneman, *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kani i Goroiši 2013: Reza Khany, Marzieh Ghoreyshi, The nexus between Iranian EFL students' Big Five personality traits and foreign language speaking confidence. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(2s), 601–611.
- Kao i Meng 2020: Chun Cao, Qian Meng, Exploring personality traits as predictors of English achievement and global competence among Chinese university students: English learning motivation as the moderator. *Learning and Individual Differences*, 77, 101814, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101814>

- Katell 1971: Raymond B. Cattell, *Abilities, their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kauan 1997: Nelson Cowan, *Attention and memory: An integrated framework*. New York: Oxford University Press.
- Kej 2001: Suzanne Quay, Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. Cenoz, F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 149–199). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kej-Rejnin Berd i saradnici 2016: Elizabeth Kay-Raining Bird, Fred Genesee, Ludo Verhoeven, Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1–14.
- Kejgan 2012: Olga Kagan, Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. In *Proceedings of Intercultural Competence Conference* (vol. 2, pp. 72–84), <http://cercil.arizona.edu>
- Keli 1955: George A. Kelly, *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kepke i Genevska-Hanke 2018: Barbara Köpke, Dobrinka Genevska-Hanke, First language attrition and dominance: same same or different? *Frontiers in Psychology*, 9, online, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01963/full?report=reader#B20>
- Kepke i Šmit 2004: Barbara Köpke, Monika S. Schmid, Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar (Eds.), *First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1–43). Amsterdam: John Benjamins.
- Kern 1995: Richard G. Kern, Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71–92.
- Kerol 1964: John B. Carroll, The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training, research and education* (pp. 87–136). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Kerol 1973: John B. Carroll, Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching. *International Journal of Psycholinguistics*, 2, 5–14.
- Kerol 1981: John B. Carroll, Twenty-five years of research in foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83–118). Rowley: Newbury House.

- Kerol 1990: John B. Carroll, Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. In C. Stansfield, T. S. Parry (Eds.), *Language aptitude reconsidered. Language in education: theory and practice* 74 (pp. 11–29). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kerol 1993: John B. Carroll, *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Kerol i saradnici 2010: John B. Carroll, Stanley M. Sapon, Daniel J. Reed, Charles W. Stansfield, Second Language Testing Foundation, *Modern language aptitude test: MLAT*. Rockville: Second Language Testing Foundation.
- Kerol i Sepon 1959: John B. Carroll, Stanley M. Sapon, *The modern language aptitude test*. Psychological Corporation.
- Kertin i saradnici 1983: Constance Curtin, Allen Avner, Lu Ann Smith, The Pimsleur Battery as a predictor of student performance. *The Modern Language Journal*, 67(1), 33–40.
- Kertis 1988: Susan Curtiss, Abnormal language acquisition and the modularity of language. In F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge survey* (vol. 2, pp. 96–116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim 2000: Joe-hae Kim, *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Published doctoral dissertation, The University of Texas, Austin, ProQuest Dissertations & Theses.
- Kimura 2008: Harumi Kimura, Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173–195.
- Kinčlou 2011: Joe L. Kincheloe, *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Kinčlou 2011: Joe L. Kincheloe, *Key works in critical pedagogy*. Ed. by K. Hayes, S. R. Steinberg, K. Tobin. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kinginer 2009: Celeste Kinginger, *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kinsela i Singleton 2014: Ciara Kinsella, David Singleton, Much more than age. *Applied Linguistics*, 35(4), 441–462.
- Kirkagač i Oz 2017: Senay Kirkagac, Hüseyin Öz, The role of Big Five personality traits in predicting prospective EFL teachers' academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(4), 317–328.

- Klark i Votson 2008: Lee Anna Clark, David Watson, Temperament: An organizing paradigm for trait psychology. In O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 265–286). New York: The Guilford Press.
- Kleman 1980: Richard Clément, Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon.
- Kleman i Kridenije 1983: Richard Clément, Bastian G. Kruidenier, Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 272–291.
- Kleman i Kridenije 1985: Richard Clément, Bastian G. Kruidenier, Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37.
- Kleman i saradnici 1994: Richard Clément, Zoltán Dörnyei, Kimberly A. Noels, Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.
- Knežević i saradnici 1997: Goran Knežević, Borislav Radović, Goran Opačić, Evaluacija *Big Five* modela ličnosti kroz analizu inventara ličnosti NEO PI-R. *Psihologija*, 1-2, 7–40.
- Kodžopeljić i Pekić 2017: Jasmina Kodžopeljić, Jasmina Pekić, *Psihologija u nastavi: Odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Koen 2006: Andrew D. Cohen, Forgetting a second language. *Language Learning*, 25(1), 127–138.
- Koen i Norst 1989: Yaier Cohen, Marlene J. Norst, Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning. *RELC Journal*, 20(2), 61–77.
- Kofka 2013[1935]: Kurt Koffka, *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Routledge.
- Komaradžu i Karau 2005: Meera Komarraju, Steven J. Karau, The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567.
- Komo i Dženesi 2001: Liane Comeau, Fred Genesee, Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In J. Cenoz, F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 231–256). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Komo i saradnici 2003: Liane Comeau, Fred Genesee, Lindsay Lapaquette, The modeling hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism*, 7(2), 113–126.
- Komo i saradnici 2010: Liane Comeau, Fred Genesee, Morton Mendelson, A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, 30(3-4), 354–374.
- Konu 2014: Christina Gkonou, The sociolinguistic parameters of L2 speaking anxiety. In M. Pawlak, J. Bielak, A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Classroom-oriented research. Second language learning and teaching* (pp. 15–32). Heidelberg: Springer.
- Konu 2017: Christina Gkonou, Towards an ecological understanding of language anxiety. In C. Gkonou, M. Daubney, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research, and educational implications* (pp. 135–155). Bristol: Multilingual Matters.
- Konu i saradnici 2017: Christina Gkonou, Jean-Marc Dewaele, Mark Daubney, Conclusion. In C. Gkonou, M. Daubney, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research, and educational implications* (pp. 217–223). Bristol: Multilingual Matters.
- Konu i saradnici (ur.) 2017: Christina Gkonou, Marl. Daubney, Jean-Marc Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research, and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kormoš 2012: Judit Kormos, The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403.
- Kosta i Mekre 1989: Paul T. Costa, Robert R. McCrae, *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Kosta i Mekre 1992: Paul T. Costa, Robert R. McCrae, *NEO PI-R. Professional manual*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Kosta i saradnici 1991: Paul T. Costa, Robert R. McCrae, David A. Dye, Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887–898.
- Kramš 1993: Claire Kramsch, *Culture and context in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramš 2009: Claire Kramsch, *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. New York: Oxford University Press.
- Kramš 2012: Claire Kramsch, Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. *Mélanges Crapel*, 33, 9-24.
- Krešen 1976: Stephen D. Krashen, Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157-168.
- Krešen 1981: Stephen D. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krešen 1982: Stephen D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krešen 1985: Stephen D. Krashen, *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon.
- Krešen 2003: Stephen D. Krashen, *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- Krešen i saradnici 1979: Stephen D. Krashen, Michael A. Long, Robin C. Scarcella, Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Krišnamurti 1955: Jiddu Krishnamurti, *Education and the significance of life*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Kristison 1996: Mary Ann Christison, Teaching and learning through multiple intelligences. *TESOL Journal*, 46(9), 10-14.
- Kroker i Najt 2005: Jennifer Crocker, Katherine M. Knight, Contingencies of self-worth. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 200-203.
- Krocket i Volf 2001: Jennifer Crocker, Charles T. Wolfe, Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.
- Krukol i Oksford 1988: David Crookall, Rebecca Oxford, Review essay. *Language Learning*, 31(1), 128-140.
- Kruks i Šmit 1991: Graham Crookes, Richard W. Schmidt, Motivation: Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

- Kuber 1992: Heinz Kuhberg, Longitudinal L2-attribution versus L2 acquisition, in three Turkish children – empirical findings. *Second Language Research*, 8(2), 138–154.
- Kuk 2016: Vivian Cook, Premises of multi-competence. In V. Cook, L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kul 1985: Julius Kuhl, Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101–128). Heidelberg: Springer.
- Kul i Bekman (ur.) 1985: Julius Kuhl, Jürgen Beckmann, *Action control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer.
- Kulić 2014: Danijela Kulić, *Primena teorije višestrukih inteligencija u nastavi engleskog jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Kums i saradnici 2009: Stephen A. Coombes, Torrie Higgins, Kelly M. Gamble, James H. Cauraugh, Christopher M. Janelle, Attentional control theory: Anxiety, emotion, and motor planning. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1072–1079.
- Kuper 2021: Colin Cooper, *Individual differences and personality* (4th ed.). New York: Routledge.
- Kurt-Kristijansen 2018: Xiao Lan Curdt-Christiansen, Family language policy. In J. W. Tollefson, M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 420–441). Oxford: Oxford University Press.
- Lajtbaun i Spada 2013: Patsy M. Lightbown, Nina Spada, *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lam i Čeng 2021: Sin-Manw Sophia Lam, Wing-Tung Michelle Cheng, Integrative motivation of students towards learning Mandarin in Scotland and Hong Kong. *International Journal of Chinese Language Education*, 10, 17–44.
- Lambert 1967: Wallace Lamber, A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91–109.
- Lambert i Frid (ur.) 1982: Richard D. Lambert, Barbara F. Freed (Eds.), *The loss of language skills*. Rowley: Newbury House.

- Lang 1990: M. Lang, *Elementary grade-level foreign language studies and student performance on reading and language arts tests: A study of relationship by the Bureau of Pupil Accountability for the Bureau of Academic Support*. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.
- Lansa 1997: Elizabeth Lanza, *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Lantolf 1996: James P. Lantolf, SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, 46(4), 713–749.
- Lantolf 2002: James P. Lantolf, Commentary from the flower garden: Responding to Gregg, 2000. *Second Language Research*, 18(1), 72–78.
- Lantolf 2006: James P. Lantolf, Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67–109.
- Lantolf i Pener ur. 2008: James P. Lantolf, Matthew E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Larsen-Friman 1997: Diane Larsen-Freeman, Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Friman 2000: Diane Larsen-Freeman, *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Friman 2011: Diane Larsen-Freeman, A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48–72). London: Routledge.
- Larsen-Friman i Kameron 2008: Diane Larsen-Freeman, Lynne Cameron, *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster 2003: David Lasagabaster, Attitudes towards English in the Basque autonomous community. *World Englishes*, 22(4), 585–597.
- Lau i saradnici 1999: Ivy Cheuk-yin Lau, Alexander Seeshing Yeung, Patai Jin, Renae Low, Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 747–755.
- Lejk 2013: J. Lake, Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In T. M. Apple, D. Da Silva, T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 71–225). Bristol: Multilingual Matters.

- Lejv i Venger 1991: Jean Lave, Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lendri 1973: Richard Landry, The enhancement of figurative creativity through second language learning at the elementary level. *Foreign Language Annals*, 7(1), 111–115.
- Lendri 1974: Richard Landry, A comparison of second language learners and monolinguals on diverse thinking tasks at the elementary school level. *The Modern Language Journal*, 58, 10–15.
- Lenenberg 1967: Eric H. Lenneberg, *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leng i Kuper 2019: G. Laing, Celine Cooper, Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. In *The Canadian Encyclopedia*, <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/royal-commission-on-bilingualism-and-biculturalism>
- Lenui 2000: Poka Laenui, Processes of decolonization. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming indigenous voice and vision* (pp. 150–160). Toronto: UBC Press.
- Leper i Grin 1978: Mark R. Lepper, David Green, *The hidden cost of rewards*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lešnjavska i Singleton 2024: Justyna Leśniewska, David Singleton, L2 listening development and learner age. In E. Wagner, A. Batty, E. Galaczi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and listening* (pp. 83–98). New York: Routledge.
- Levandovski i Jilka 2019: Natalie Lewandowski, Matthias Jilka, Phonetic convergence, language talent, personality and attention. *Frontiers in Communication*, 4, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2019.00018/full>
- Levelt 1989: Willem Levelt, *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Levin 1935: Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Levin 1964[1951]: Kurt Lewin, *Field theory in social science*. Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper Torchbooks.

- Li 2016: Shaofeng Li, The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801–842.
- Li 2019: Shaofeng Li, Six decades of language aptitude research: A comprehensive and critical review. In Z. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li, R. L. Sparks (Eds.), *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice* (pp. 78–96). New York: Routledge.
- Li 2020: Ming Li (Lily), An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and Individual Differences*, 164, 110105, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886920302944>
- Li i saradnici 2023: Ke Li, Xiaoqing Qin, Suhe Ji, Linfeng Zou, The effects of general listening anxiety and listening test anxiety on self-perceived listening performance among Chinese English learners. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3541–3560.
- Li i Žao 2021: Shaofeng Li, Huijun Zhao, The methodology of the research on language aptitude: A systematic review. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 25–54.
- Liang i Kelsen 2018: Hsin-Yi Liang, Brent Kelsen, Influence of personality and motivation on oral presentation performance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 755–776.
- Lijanaž i Bartlet 2013: Indika Liyanage, Brendan Bartlett, Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. *System*, 41, 598–608.
- Link i saradnici 2013: Jared A. Linck, Meredith M. Hughes, Susan G. Campbell, Noah H. Silbert, Medha Tare, Scott R. Jackson, Benjamin K. Smith, Michael F. Bunting, Catherine J. Dougherty, Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530–566.
- Liu i Džekson 2008: Meihua Liu, Jane Jackson, An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86.
- Loh 2019: Elizabeth K. Y. Loh, What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 102–119.

- Lok 1996: Edwin A. Locke, Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117–124.
- Lok i Lejtam 1990: Edwin A. Locke, Gary P. Latham, *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Long 1990: Michael H. Long, Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285.
- Lorens 2006: Denis Lawrence, *Enhancing self-esteem in the classroom* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lorens 1963: Edward N. Lorenz, Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130–141.
- Lorens 1972: Edward N. Lorenz, Predictability: Does the flap of a butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas? Talk presented at the 139th meeting of the American Association for the Advancement of Science, Washington D.C, December 1972, https://mathsciencehistory.com/wp-content/uploads/2020/03/132_kap6_lorenz_artikel_the_butterfly_effect.pdf
- Lu i Noels 2017: Nigel Montou Lou, Kimberly A. Noels, Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioural responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 22–33.
- Lu i Noels 2019: Nigel Montou Lou, Kimberly A. Noels, Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86, 102–126.
- Lu i Zarinabadi 2022: Nigel Montou Lou, Nourollah Zarrinabadi, Mindsets. In S. Li, P. Hiver, M. Papi (Eds.), *Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (128–144). New York: Routledge.
- Luo 2012: Han Luo, Sources of foreign language anxiety: Towards a four-dimension model. *Contemporary Foreign Language Studies*, 12, 49–61.
- Luo 2013: Han Luo, Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442–464.
- Majers i Majers 1995[1980]: Isabel Briggs Myers, Peter B. Myers, *Gifts differing: Understanding personality type*. Palo Alto: Davies-Black.

- Majers i saradnici 1998: Isabel Briggs Myers, Mary H. McCaulley, Naomi L. Quenk, Allen L. Hammer, *MBTI manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Makadams 1995: Dan P. McAdams, What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), 365–396.
- Makadams 2013: Dan P. McAdams, *The redemptive self: Stories Americans live by*. Oxford: Oxford University Press.
- Makadams i saradnici 2021: Dan P. McAdams, Kali Trzesniewski, Jennifer Pals Lilgendahl, Veronica Benet, Self and identity in personality psychology. *Personality Science*, 2, Article no. e6035, <https://doi.org/10.5964/ps.6035>
- Makintajer 1994: Peter D. MacIntyre, Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135–142.
- Makintajer 1995a: Peter D. MacIntyre, How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 1–32.
- Makintajer 1995b: Peter D. MacIntyre, On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(2), 245–248.
- Makintajer 1999: Peter D. MacIntyre, Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). Boston: McGraw-Hill.
- Makintajer 2002: Peter D. MacIntyre, Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 45–68). Amsterdam: John Benjamins.
- Makintajer 2007: Peter D. MacIntyre, Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- Makintajer 2017: Peter D. MacIntyre, An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubncy, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Bristol: Multilingual Matters.

- Makintajer i Gardner 1989: Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
- Makintajer i Gardner 1991: Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, Methods and results in the study of anxiety and language learning: A study of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Makintajer i Gardner 1994: Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- Makintajer i Noels 1994: Peter D. MacIntyre, Kimberly Noels, Retrospective review article: The good language learner. *System*, 22(2), 269–280.
- Makintajer i saradnici 1998: Peter D. MacIntyre, Zoltán Dörnyei, Richard Clément, Kimberly Noels, Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Makintajer i saradnici 2007: Peter D. MacIntyre, Richard Clément, Kimberly Noels, Affective variables, attitude and personality in context. In D. Ayoun (Ed.), *French applied linguistics* (pp. 270–298). Amsterdam: John Benjamins.
- Mantl-Bromli 1995: Corinne Mantle-Bromley, Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372–386.
- Marinković 2024: Ivana Marinković, *Prediktori jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika i implikacije za pedagošku praksu*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Marinova-Todd 2003: Stefka H. Marinova Todd, *Comprehensive analysis of ultimate attainment in second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Markam i saradnici 2003: Ellen M. Markman, Judith L. Wasow, Mikkel B. Hansen, Use of the mutual exclusivity assumption by young word learners. *Cognitive Psychology*, 47(3), 241–275.
- Markus i Kitajama 1991: Hazel Rose Markus, Shinobu Kitayama, Culture and the self: Implications for the cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Markus i Nurius 1986: Hazel Rose Markus, Paula Nurius, Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.

- Markus i Ruvolo 1989: Hazel Rose Markus, Ann Ruvolo, Possibles selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concept in personality and social psychology* (pp. 211–241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markvart 1948: Albert Markwardt, Motives for the study of foreign languages. *Language Learning*, 1(1), 3–11.
- Marmion 2020: Žan Fransoa Marmion, Vašar pristrasnosti (i heuristi). U Ž. F. Marmion (ur.), *Psihologija gluposti* (pp. 67–78). Beograd: Dereta.
- Marš i saradnici 2005: Herbert W. Marsh, Louise A. Ellis, Roberto H. Parada, Garry Richards, Bernd G. Heubeck, A short version of Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment*, 17(1), 81–102.
- Marš i Šavelson 1985: Herbert W. Marsh, Richard J. Shavelson, Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Marš i saradnici 1988: Herbert W. marsh, Barbara M. Byrne, Richard J. Shavelson, A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380.
- Marša 2002: James E. Marcia, Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199–209.
- Maslov 1968: Abraham H. Maslow, *Toward a psychology of being* (2nd ed). New York: Kitton Educational Publishing.
- Maslov 1970: Abraham H. Maslow, *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mazura i Gederkol 2005: Elvira V. Masoura, Susan E. Gathercole, Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3/4), 422–429.
- Meara 2005: Paul Meara, *LLAMA language aptitude tests: The manual*. Lognostics.
- Mejberi 2006: Rachel I. Mayberry, Second language acquisition of sign. In Keith Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.; pp. 739–743). Oxford, Elsevier.

- Mejberi 2007: Rachel I. Mayberry, When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537–549.
- Mekjuan i saradnice 2014: Maya Sugita McEown, Kimberly A. Noels, Kathryn Everhart Chaffee, At the interface of the socio-educational model, self-determination theory and the L2 motivational self system models. In K. Csizér, M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 19–50). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Meklilend i saradnici 1953: David C. McClelland, John W. Atkinson, Russell A. Clark, Edgar L. Lowell, *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Meklin i Said 2013: Kate C. McLean, Moin Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mekre 2010: Robert R. McCrae, The place of the FFM in personality psychology. *Psychological Inquiry*, 21(1), 57–64.
- Mekre 2017: Robert R. McCrae, The Five-factor model across cultures. In A. T. Church (Ed.), *The Praeger handbook of personality across cultures: Trait psychology across cultures* (e-book, pp. 51–72). Santa Barbara: Praeger.
- Mekre i Kosta 1997: Robert R. McCrae, Paul T. Costa, Conceptions and correlates of openness to experience. In R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 825–847). San Diego: Academic Press.
- Mekre i Kosta 2008: Robert R. McCrae, Paul T. Costa, Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.), *The Sage handbook of personality theory and assessment, Vol. 1. Personality theories and models* (pp. 273–294). Thousand Oaks: Sage.
- Mekrejti i saradnici 2001: Rollin McCraty, Mike Atkinson, Dana Tomasino, *Science of the heart*. Institute of HeartMath.
- Mekroski 1997: James C. McCroskey, Willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived communication competence: Conceptualization and perspectives. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 75–108). Cresskill: Hampton Press, Inc.

- Mekroski i Baer 1985: James C. McCroskey, J. Elaine Baer, Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the 71st Annual Meeting of the Speech Communication Association, Denver, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265604.pdf>
- Mekroski i Ričmond 1987: James C. McCroskey, Virginia P. Richmond, Willingness to communicate. *Personality and Interpersonal Communication*, 6(9), 129–156.
- Mekroski i Ričmond 1990: James C. McCroskey, Virginia P. Richmond, Willingness to communicate: A cognitive view. *Communication, cognition, anxiety. A Special Issue of the Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19–37.
- Mer 1983: Martin L. Maehr, On doing well in science: Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In S. G. Paris, G. M. Olson, H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 179–210). Hillsdale: Erlbaum.
- Mer 1984: Martin L. Maehr, Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames, C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 115–144). Orlando: Academic Press.
- Mernan 2022: Amy Murnan, Situational anxiety: What it is and how to cope. *Medical News Today*, August 16, 2022, <https://www.medicalnewstoday.com/articles/situational-anxiety>
- Merser 2011a: Sarah Mercer, *Towards an understanding of language learner self-concept*. Cham: Springer.
- Merser 2011b: Sarah Mercer, Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39, 335–346.
- Merser 2014: Sarah Mercer, The self from a complexity perspective. In S. Mercer, M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 160–170). Bristol: Multilingual Matters.
- Merser i Dernjei 2020: Sarah Mercer, Zoltán Dörnyei, *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merser i Vilijams (ur.) 2014: Sarah Mercer, Marion Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

- Migan i Harber 2007: Roland Meighan, Clive Harber, *A sociology of education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Mihaljević Djigunović 2002: Jelena Mihaljević Djigunović, *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović 2004: Jelena Mihaljević Djigunović, Beyond language anxiety. *SRAZ*, 49, 201–212.
- Mihaljević Djigunović 2006: Jelena Mihaljević Djigunović, Language anxiety and language processing. *EUROSLA Yearbook*, 6(1), 191–212.
- Mihaljević Djigunović i Legac 2008: Jelena Mihaljević Djigunović, Vladimir Legac, Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners. *SRAZ*, 53, 327–347.
- Miladinović 2016: Sandra Miladinović, *Razvoj višestrukih inteligencija kroz nastavu španskog jezika*. Neobjavljena master teza, Univerzitet u Kragujevcu, Filološko-umetnički fakultet.
- Miler 1998: Natascha Müller, Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 151–171.
- Miler 2018: Alyssia M. Miller, Goal setting and its influence on achievement in the Spanish language classroom: Combining second language acquisition, achievement goal theory, and goal setting theory. Unpublished PhD Dissertation, University of Alabama.
- Miličević Petrović i Grubor 2019: Maja Miličević Petrović, Jelena Grubor, Input i postignuće u usvajanju stranog jezika. *Anali Filološkog fakulteta*, 31(1), 183–212.
- Milivojević 2007: Zoran Milivojević, *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija* (3. dopunjeno i izmenjeno izdanje). Novi Sad: Psihopolis institut.
- Mils 2009: Nicole A. Mills, A 'Guide du Routard' simulation: Enhancing the Standards through project-based learning. *Foreign Language Annals*, 42(4), 607–639.
- Mils 2014: Nicole A. Mills, Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer, M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6–26). Bristol: Multilingual Matters.
- Mils i Peron 2009: Nicole A. Mills, Mélanie Péron, Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 239–273.

- Mirić 2006: Mirjana Mirić, Teorijski pristupi usvajanju jezika. https://www.academia.edu/4094036/Teorijski_pristupi_usvajanju_jezika
- Mirić 2010: Mirjana Mirić, Svet dečijeg jezika: pravila, pravila. *Svet reči*, 29–30, 10–15.
- Mišel i Šoda 2008: Walter Mischel, Yuichi Shoda, Toward a unified theory of personality: Integrating dispositions and processing dynamics within the cognitive-affective processing system. In O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (3rd ed., pp. 208–241). New York: Guilford Press.
- Mišić Ilić 2018: Biljana Mišić Ilić, Agentivnost u medijskom diskursu. U *Srpski jezik: status, sistem, upotreba. Zbornik u čast prof. Milošu Kovačeviću* (str. 445–461). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Mišonska-Stadnik 2012: Anna Michońska-Stadnik, The relationship between multiple intelligences and teaching styles. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 127–140). Cham: Springer.
- Mizel 2001: Jürgen Miesel, The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz, F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11–41). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mlinarić 2021: Filip Mlinarić, Teorijske i psihometrijske značajke Myers-Briggs indikatora tipova (MBTI) i njihove implikacije za praktičnu upotrebu instrumenta. *Psyche*, 4(1), 266–277.
- Mogford 1993: Kay Mogford, Language development in twins. In D. Bishop, K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 80–96). Edinburgh: Psychology Press.
- Mojer 1999: Alene Moyer, Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81–108.
- Mojer 2014: Alene Moyer, Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, 35(4), 418–440.
- Molika 2023: Anthony Mollica, Language learning: The key to understanding and harmony. In Anthony Mollica (Ed.), *Teaching and learning languages: Theory and practice* (pp. 13–24). Limena: Libreriauniversitaria.it Edizioni.

- Montral 2002: Silvina A. Montrul, Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 39–68.
- Montral 2008: Silvina A. Montrul, *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Montral 2012: Silvina A. Montrul, Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, <http://www.nhlrc.ucla.edu/media/files/EUROS-LA-YEARBOOK-2012-text-yz-rvu.pdf>
- Montral 2020: Silvina Montrul, Attrition, addition, age. *Second Language Research*, 36(2), 213–217.
- Moro 2013: Dragana Moro, Gardnerova teorija višestruke inteligencije i nastava engleskog jezika u osnovnim školama. *Svarog*, 7, 334–341.
- Munjos 2003: Carmen Muñoz, Variation in oral skills development and age of onset. In M. P. García Mayo, M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 161–181). Bristol: Multilingual Matters.
- Munjos 2006: Carmen Muñoz, The effects of age on foreign language learning: The BAF Project. In C. Muñoz (Ed.), *Age and rate in foreign language learning* (pp. 1–40). Bristol: Multilingual Matters.
- Munjos 2014: Carmen Muñoz, Complexities and interactions of age effects in L2 learning: Broadening the research agenda. *Applied Linguistics*, 35(4), 369–373.
- Munjos i Singleton 2011: Carmen Muñoz, David Singleton, A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1–35.
- Nafisi 2003: Azar Nafisi, *Reading Lolita in Tehran: A memoir in books*. New York: Random House Trade.
- Naranho 2023: Klaudio Naranho, *Karakter i neuroza: Integrativni pristup*. Beograd: Fedon.
- Neiman i saradnici 1996[1978]: Neil Naiman, Maria Fröhlich, H. H. Stern, Angie Todesco, *The good language learner*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nenert i saradnici 2017: Rodolphe Nenert, Jane B. Allendorfer, Amber M. Martin, Christi Banks, Jennifer Vannest, Scott K. Holland, Jerzy P. Szaflarski, Age-related language lateralization assessed by fMRI: The effects of sex and handedness. *Brain Research*, 1674, 20–35.

- Nikels i saradnici 2019: Lyndsey Nickels, Solène Hameau, Vishnu K. K. Nair, Polly Bar, Britta Bierdermann, Ageing with bilingualism: Benefits and challenges. *Speech, Language and Hearing*, 22(1), 32–50.
- Nikitina i Furuoka 2006: Larisa Nikitina, Fumitaka Furuoka, Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209–219.
- Nikolov 2009: Marianne Nikolov, The age factor in context. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (pp. 1–38). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikolov i Mihaljević Đigunović 2006: Marianne Nikolov, Jelena Mihaljević Djigunović, Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260.
- Nikolov i Mihaljević Đigunović 2011: Marianne Nikolov, Jelena Mihaljević Djigunović, All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119.
- Ninković i Knežević Florić 2018: Stefan Ninković, Olivera Knežević Florić, Samoeфикаsnost nastavnika: Ishodi, izvori i merenje konstrukta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43(1), 237–249.
- Noddings 2002: Nel Noddings, *Caring at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noels 2001: Kimberly A. Noels, Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning* 51(1), 107–144.
- Noels i saradnici 1996: Kimberly A. Noels, Gordon Pon, Richard Clément, Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(3), 246–264.
- Noels i saradnici 2000: Kimberly A. Noels, Luc G. Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand, Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50(1), 57–85.
- Noels i saradnici 2001: Kimberly A. Noels, Richard Clément, Luc G. Pelletier, Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424–444.

- Noels i saradnici 2019: Kimberly A. Noels, Nigel Mantou Lou, Dayuma I. Vargas Lascano, Kathryn E. Chaffee, Ali Dincer, Ying Shan Doris Zhang, Xijia Zhang, Self-determination and motivated engagement in language learning. In M. Lamb et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 95–116). Cham: Palgrave Macmillan.
- Noprijanto 2017: Eko Noprianto, Extravert versus introvert students: What EFL learning strategy do they use? *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 119–135.
- Norton (Pirs) 1995: Bonny Norton Peirce, Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Norton 2000: Bonny Norton, *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education/Longman.
- Norton 2013: Bonny Norton, *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton 2014: Bonny Norton, Identity and poststructuralist theory in SLA. In S. Mercer, M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59–74). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton i Tui 2011: Bonny Norton, Kelleen Toohey. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446.
- Oja i saradnici 2004: Taeko Oya, Emmanuel Manalo, Jackie Greenwood, The influence of personality and anxiety on oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18(7), 841–855.
- Ojserman i saradnici 2012: Daphna Oyserman, Kristen Elmore, George Smith, Self, self-concept, and identity. In M. R. Keary, J. Price Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 69–104). New York: The Guilford Press.
- Oki 2011: Gary Ockey, Self-consciousness and assertiveness as explanatory variables of L2 oral ability: A latent variable approach. *Language Learning*, 61(3), 968–989.
- Oksford 1994: Rebecca L. Oxford, Variables, individual, in language learning: Classroom implications. In R. E. Asher (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* 9 (pp. 4893–4899). New York: Pergamon Press.

- Oksford 2017: Rebecca L. Oxford, Anxious language learners can change their minds: Ideas and strategies from traditional psychology and positive psychology. In C. Gkonou, M. Daubney, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research, and educational implications* (pp. 177–197). Bristol: Multilingual Matters.
- Oksford i Širin 1994: Rebecca L. Oxford, Jill Shearin, Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28.
- Olport 1927: Gordon W. Allport, Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, 24(5), 284–293.
- Olport i Odbert 1936: Gordon W. Allport, Henry S. Odbert, Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), i–171.
- Onvegbjuzi i saradnici 1999: Anthony J. Onwuegbuzie, Phillip Bailey, Christine E. Daley, Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217–239.
- Ortega 2007: Lourdes Ortega, Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories. In Bill VanPatten, Jessica Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 225–250). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Oz 2014: Huseyin Oz, Big Five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(9), 1473–1482.
- Ožanska-Ponikvia 2018: Katarzyna Ożańska-Ponikwia, *Personality and emotional intelligence in second language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Ožanska-Ponikvia i Devael 2012: Katarzyna Ożańska-Ponikwia, Jean-Marc Dewaele, Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 112–134.
- Ozdemir i Papi 2022: Esra Ozdemir, Mostafa Papi. Mindsets as sources of L2 speaking anxiety and self-confidence: The case of international teaching assistants in the US. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 234–248.
- Ože i Vudman 2016: Pascale Auger, Richard W. Woodman, Creativity and intrinsic motivation: Exploring a complex relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(3), 342–366.

- Pahares 1992: Frank Pajares, Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–331.
- Pahares i Šank 2005: Frank Pajares, Dale H. Schunk, Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. W. Marsh, R. G. Craven, D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (vol. 2, pp. 95–121). Greenwich: Information Age Publishing.
- Palmer i saradnici 2014: Deborah K. Palmer, Ramón Antonio Martínez, Suzanne G. Mateus, Kathryn Henderson, Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757–772.
- Pam i Heson 2014: Andy V. Pham, Ramzi M. Hasson, Verbal and visuospatial working memory as predictors of children's reading ability. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29, 467–477.
- Panksep i Biven 2012: Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The archeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. New York: W. W. Norton and Company.
- Papalia 1978: Anthony Papalia, Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. *Foreign Language Annals*, 11, 21–23.
- Papanjo i Valar 1992: Costanza Papagno, Giuseppe Vallar, Phonological short-term memory and the learning of novel words: The effect of phonological similarity and item length. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44A(1), 47–67.
- Papanjo i Valar 1995: Costanza Papagno, Giuseppe Vallar, Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A(1), 98–107.
- Papi i Kadžavi 2023: Mostafa Papi, Hassan Khajavy, Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 127–139.
- Paradi 2001: Johanne Paradis, Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *The International Journal of Bilingualism*, 5(1), 19–38.
- Paradi 2004: Michael Paradis, *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Paradi i Dženesi 1996: Johanne Paradis, Fred Genesee, Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25.
- Paradi i saradnici (ur.) 2011: Johanne Paradis, Fred Genesee, Martha B. Crago (Eds.), *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language acquisition* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Park 2018: Eun Sung Park, Language attrition. In John I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–12). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Parkin 1998: Alan J. Parkin, The central executive does not exist. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4(5), 518–522.
- Pavičić Takač i Požega 2012: Višnja Pavičić Takač, Dunja Požega, Personality traits, willingness to communicate and oral proficiency in English as a foreign language. In L. Pon, V. Karabalić, S. Cimer (Eds.), *Applied linguistics today: Research and perspectives* (pp. 67–82). Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- Pavlak i saradnici 2016: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Jakub Bielak, Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654–671.
- Pavlenko 2005: Aneta Pavlenko, *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko 2013: Aneta Pavlenko, The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In D. Gabrys-Barker, J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3–28). Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlič 2023: Ana Pavlič, Ustno izražanje slovenskih djakov pri pouku španščine v povezavi z anksioznostjo. Doktorska disertacija, Univerzitet u Ljubljani.
- Pavlič i Levpušček 2025: Ana Pavlič, Melita Puklek Levpušček, Ustno izražanje in anksioznost pri učenju španščine kot tujega jezika. *Pedagoška obzorja*, 40(2), 48–66.
- Pehurska-Kuciel 2017: Ewa Piechurska-Kuciel, L2 or L3? Foreign language enjoyment and proficiency. In D. Gabryś-Barker, D. Gałajda, A. Wojtaszek, P. Zakrajewski (Eds.), *Multiculturalism, multilingualism and the self: Studies in linguistics and language learning* (pp. 97–111). Cham: Springer.

- Pehurska-Kuciel 2018a: Ewa Piechurska-Kuciel, The influence of ambiguity tolerance on willingness to communicate in L2. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Challenges of second and foreign language education in a globalized world* (pp. 167–184). Heidelberg: Springer.
- Pehurska-Kuciel 2018b: Ewa Piechurska-Kuciel, Openness to experience as a predictor of L2 WTC. *System*, 72, 190–200.
- Pehurska-Kuciel 2020: Ewa Piechurska-Kuciel, *The Big Five in SLA*. Cham: Springer.
- Pehurska-Kuciel 2021: Ewa Piechurska-Kuciel, Positive predictive value of extraversion in diagnosing L2 WTC. In N. Zarnabadi, M. Pawlak (Eds.), *New perspectives on willingness to communicate in a second language* (pp. 135–153). Cham: Springer.
- Pehurska-Kuciel i saradnice 2024: Ewa Piechurska-Kuciel, Katarzyna Ożańska-Ponikwia, Katarzyna Skalačka, Language anxiety mediates the link between agreeableness and self-perceived foreign language skills. *Moderna Språk*, 118(3), 131–143.
- Pekrun 2006: Reinhard Pekrun, The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Penfield 1965: Wilder G. Penfield, Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787–798.
- Penfield i Roberts 1959: Wilder G. Penfield, Lamar Roberts, *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Peng 2021: Jian-E Peng, Willingness to communicate. In S. Li, P. Hiver, M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 159–171). New York: Routledge.
- Peri i Stensfild (ur.) 1990: Thomas S. Parry, Charles W. Stansfield, *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Pervin i Džon 2001: Lawrence A. Pervin, Oliver P. John, *Personality: Theory and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Pesoa 2013: Luiz Pessoa, *The cognitive-emotional brain: From interactions to integration*. Cambridge: The MIT Press.

- Petersen i Al-Haik 1976: Calvin R. Petersen, Antoine R. Al-Haik, The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36(2), 369–380.
- Peterson i Pozner 2012: Steven E. Peterson, Michael I. Posner, The attention system of the human brain: 20 years after. *The Annual Review of Neuroscience*, 35, 73–89.
- Pijaže 1985[1975]: Jean Piaget, *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pikok 1998: Matthew Peacock, The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. *Perspectives: Working Papers*, 10(1), 125–159.
- Piler i Takahaši 2006: Ingrid Piller, Kimie Takahashi, A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 59–83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pimzler 1966: Paul Pimsleur, *The Pimsleur language aptitude battery*. Rockville: Second Language Testing Foundation.
- Pimzler i saradnici 1962: Paul Pimsleur, Robert P. Stockwell, Andrew L. Comrey, Foreign language learning ability. *Journal of Educational Psychology*, 53(1), 15–26.
- Pinker 1994: Steven Pinker, *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- Pintrič i Šank 1996: Paul R. Pintrich, Dale H. Schunk, *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pirs 1998: Charles S. Pierce, The essential Pierce (vol. 2). Edited by N. Houser, C. Kloesel & the Pierce Edition Project. Bloomington: Indiana University Press.
- Pirson 2007: Barbara Zurer Pearson, Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28(3), 399–410.
- Pirson i saradnici 1997: Barbara Z. Pearson, Sylvia C. Fernández, Vanessa Lewedag, D. Kimbrough Oller, The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58.
- Pišgadam i Moafian 2008: Reza Pishghadam, Fatemeh Moafian, The relationship between Iranian EFL teachers' multiple intelligences and their successful teaching in language institutes. *Quarterly Journal of Humanities Alzahra University*, 18(72), 101–121.

- Pokrajac 1995: Branko Pokrajac, Emocionalna osnova voljnih postupaka: relacije dimenzija temperamenta i akcione kontrole. *Psihologija*, 3-4, 355–362.
- Polhas i Vazir 2007: Delroy L. Paulhus, Simine Vazire, The self-report method. In R. W. Robins, C. Fraley, R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). New York: The Guilford Press.
- Polinski 1997: Maria Polinsky, American Russian: Language loss meets language acquisition. In W. Browne (Ed.), *Annual workshop on formal approaches to Slavic linguistics* (pp. 371–406). Ann Arbor: Michigan Slavic Publications.
- Polinski 2008: Maria Polinsky, Heritage language narratives. In D. M. Brinton, O. Kagan, S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education. A new field emerging* (pp. 149–164). New York: Routledge.
- Popov 2021: Stanislava Popov, *Samovrednovanje i mentalno zdravlje*. Novi Sad: Fakultet za sport i turizam TIMS.
- Pozner i Peterson 1990: Michael I. Posner, Steven E. Peterson, The attention system of the human brain. *The Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42.
- Prajoy 2019: Matthew T. Prior, Elephant in the room: An “affective turn”, or just feeling our way. *The Modern Language Journal*, 103(2), 516–527.
- Radić-Bojanić 2017: Биљана Б. Радић-Бојанић, Језичка анксиозност код студената енглеског језика и књижевности. *Наслеђе*, 38, 9–21.
- Radić-Bojanić 2021: Biljana B. Radić-Bojanić, Language learning strategies and extraversion/introversion in the EFL context. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 51(1), 321–337.
- Radić-Bojanić 2024: Biljana B. Radić-Bojanić, Anksioznost pri usmenom komuniciranju kod starijih učenika osnovnih škola u Srbiji. *Metodički vidici*, 15(1), 193–210.
- Radić-Bojanić i Suzić 2016: Biljana B. Radić-Bojanić, Radmila Suzić, Ispitna anksioznost i učenje engleskog jezika u razrednoj situaciji. *Primenjena lingvistika*, 15, 59–71.
- Radić-Bojanić i Topalov 2021: Biljana B. Radić-Bojanić, Jagoda Topalov, Anxiety in academic speaking situations among EFL majors: A case study. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 115–132.

- Rai 2014: Manpreet Kaur Rai, *Understanding the role of the episodic buffer of working memory in inferential reading comprehension in L1 and L2 readers under varying conditions of cognitive load and domain knowledge*. Unpublished PhD dissertation, Kansas State University.
- Rajan i Disi 2000a: Richard M. Ryan, Edward L. Deci, Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Rajan i Disi 2000b: Richard M. Ryan, Edward L. Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Rajan i Disi 2017: Richard M. Ryan, Edward L. Deci, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Rajan i Iri 2014: Stephen Ryan, Kay Irie, Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves. In S. Mercer, M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 109–126). Bristol: Multilingual Matters.
- Rajan i Merser 2012: Stephen Ryan, Sarah Mercer, Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 74–89). Cham: Palgrave Macmillan.
- Rajli 1997: Philip Riley, “BATs and BALLs”: Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23, 125–153.
- Ransijer 1991: Jacques Rancière, *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Translated, with an Introduction, by Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rater i saradnici 2003: Michael Rutter, Karen Thorpe, Rosemary Greenwood, Kate Northstone, Jean Golding, Twins as a natural experiment to study the cause of mild language delay: I: Design; twin–singleton differences in language, and obstetric risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 326–341.
- Ričards i Rodžers 2014: Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifkin 2000: Benjamin Rifkin, Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394–420.

- Riv 2009: Johnmarshall Reeve, *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rizjevic 2008: Jacek Ryzewicz, Cognitive profiles of (un)successful FL learners: A cluster analysis study. *The Modern Language Journal*, 92(1), 87–99.
- Rizon i Bredberi (ur.) 2001: Peter Reason, Hilary Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Robinson 1996: Peter Robinson, Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27–67.
- Robinson 1997: Peter Robinson, Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47, 45–99.
- Robinson 2002: Peter Robinson, Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 211–266). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson (ur.) 2002: Peter Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson 2005: Peter Robinson, Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73.
- Robinson 2007: Peter Robinson, Aptitudes, abilities, contexts, and practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in second language* (pp. 256–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson 2012: Peter Robinson, Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57–75). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Robinson 2013: Ken Robnson, How to escape education's death valley. TED Talks, April 2013, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript
- Rodžers 1995[1961]: Carl Rogers, *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston/: Houghton Mifflin Company.

- Rokič 1968: Milton Rokeach, *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokič 1979: Milton Rokeach, From individual to institutional values with special reference to the values of science. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (pp. 47–70). New York: Free Press.
- Rotenberg 2010: Albert Rotenberg, *Kreativnost i ludilo: nova otkrića i stari stereotipi*. Beograd: Clio.
- Roter 1966: Julian B. Rotter, Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ruan i saradnici 2018: Yufang Ruan, George K. Georgiou, Shuang Song, Yixun Li, Hua Shu, Does writing system influence the associations between phonological awareness, morphological awareness, and reading? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 180–202.
- Ruben 1997: Robert J. Ruben, A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117(2), 202–205.
- Rubin 1975: Joan Rubin, What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Rubin i Tomson 1981: Joan Rubin, Irene Thompson, *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rubio 2007: Fernando Rubio, Self-esteem and foreign language learning: An introduction. In F. Rubio (Ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 2–12). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Rubio 2014: Fernando Rubio, Self-esteem and self-concept in foreign language learning. In S. Mercer, M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41–58). Bristol: Multilingual Matters.
- Rukajzer 2025[1942]: Muriel Rukeyser, *William Gibbs: The whole is simpler than its parts*, with foreword by Maria Popova. New York: MacNally Jackson Books.
- Sagara i Herščenson 2010: Nuria Sagarra, Julia Herschensohn, The role of proficiency and working memory in gender and number agreement processing in L1 and L2 Spanish. *Lingua*, 120(8), 2022–2039.

- Saito 2015: Kazuya Saito, The role of age of acquisition in late second language oral proficiency attainment. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 713–743.
- Saito i saradnici 1999: Yoshiko Saito, Thomas J. Garza, Elaine K. Horwitz, Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.
- Salimi i saradnici 2022: Esmaeel Ali Salimi, Elham Sadat Mirian, Jalil Younesi, Anxiety level of mastery and performance avoid goal oriented EAP learners: The effect of teacher supportive motivational discourse. *Learning and Motivation*, 78, 101809, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101809>
- Sasaki 1998: Miyuki Sasaki, *Second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence: Quantitative and qualitative analysis*. New York: Peter Lang.
- Sasaki 2012: Miyuki Sasaki, The Modern Language Aptitude Test (paper-and-pencil version). *Language Testing*, 29(2), 315–321.
- Satin 2017: Angelina R. Sutin, Openness. In T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 83–104). Oxford: Oxford University Press.
- Sato 2022: Masatoshi Sato, Mindsets and language-related problem-solving behaviors during interaction in the classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 265–276.
- Saunders 1998: C. Saunders. *The effect of the study of a foreign language in the elementary school on scores on the Iowa Tests of Basic Skills and an analysis of student-participant attitudes and abilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, USA.
- Savet Evrope 2001: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, evaluation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Savet Evrope 2018: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, evaluation. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Savić [Filipović] 1996: Jelena Savić, *Code-switching: Theoretical and methodological issues*. Beograd: Filološki fakultet.
- Savić 1980: Svenka Savić, *How twins learn to talk: a study of the speech development of twins from one to three*. London: Academic Press.

- Savij-Trojki 2012: Muriel Saville-Troike, *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Segal 2006: Harry G. Segal, Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition. In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 79–96). New York: Nova Science.
- Seligman i Čiksentmihalji 2000: Martin E. P. Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Selinker 1972a: Larry Selinker, Interlanguage. *IRAL*, 10(1–4), 209–232.
- Selinker 1972b: Larry Selinker, *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Semjuel 2023: Kim Samuel, *On belonging: Finding connection in an age of isolation*. New York: Harry N. Abrams.
- Senos 2003: Jasone Cenoz, The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. In M. P. García Mayo, M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 77–93). Clevedon: Multilingual Matters.
- Servis 1992: Elisabet Service, Phonology, working memory and foreign language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21–50.
- Sfard 1998: Anna Sfard, On two metaphors for learning. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Siblet i Salthaus 2011: Andrea Soubelet, Timothy A. Salthouse, Personality-cognition relations across adulthood. *Developmental Psychology*, 47(2), 303–310.
- Simons i saradnici 2019: Mathea Simons, Claudio Vanhees, Tom Smits, Karen van de Putte, Remedying foreign language anxiety through CLIL? A mixed-methods study with pupils, teachers and parents. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 153–172.
- Singleton 2001: David Singleton, Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77–89.
- Singleton 2017: David Singleton, Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 89–103.

- Singlton i Lešnjewska 2024: David Singleton, Justyna Leśniewska, The role of age factor in second language development. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 359–371.
- Sirs 2014: David O. Sears, Implications of the life-span approach for research on attitudes and social cognition. In R. P. Abeles (Ed.), *Life-span perspectives and social psychology* (pp. 1–60). New York: Psychology Press.
- Skavel 1978: Thomas Scovel, The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142.
- Skavel 2001: Thomas Scovel, *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Skijan 1989: Peter Skehan, *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skijan 1991: Peter Skehan, Individual differences in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275–298.
- Skijan 2002: Peter Skehan, Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–93). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skijan 2016: Peter Skehan, Foreign language aptitude, acquisitional sequences, and psycholinguistic processes. In G. Granena, D. O. Jackson, Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (pp. 17–40). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Smederevac 2000: Snežana Smederevac, *Istraživanje faktorske strukture ličnosti na osnovu leksičkih opisa ličnosti u srpskom jeziku*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Smederevac i saradnici 2007: Snežana Smederevac, Dušanka Mitrović, Petar Čolović, The structure of the lexical personality descriptors in Serbian language. *Psihologija*, 40, 485–508.
- Snou i saradnici 1996: Richard E. Snow, Lyn Corno, Douglas Jackson III, Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner, R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York: Macmillan.
- Sparks i Ganšof 1991: Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.

- Sparks i Ganšof 1993: Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, Searching for cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77(3), 289–302.
- Sparks i Ganšof 1995: Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235–244.
- Sparks i Ganšof 2001: Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90–111.
- Sparks i saradnici 1989: Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, Jane Pohlman, Linguistic coding deficit in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179–195.
- Sparks i saradnici 2011: Richard L. Sparks, Jon Patton, Leonore Ganschow, Nancy Humbach, Subcomponents of second-language aptitude and second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 95(2), 253–273.
- Sparks i saradnici 2012: Richard L. Sparks, Jon Patton, Leonore Ganschow, Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22, 463–472.
- Spečiale i saradnici 2004: Giovanna Speciale, Nick Ellis, Tracey Bywater, Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 293–321.
- Spilman i Radnofski 2001: Guy Spielmann, Mary L. Radnofsky, Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259–278.
- Spolski 1989: Bernard Spolsky, *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolski 1995: Bernard Spolsky, Prognostication and language aptitude testing. *Language Testing*, 12, 321–340.
- Sternberg 1985: Robert J. Sternberg, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg 1997: Robert J. Sternberg, *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg 2002: Robert J. Sternberg, The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 13–43). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sternberg 2003: Robert J. Sternberg, Intelligence. In D. K. Freedheim, I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, vol. 1: History of Psychology* (pp. 135–156). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Stevik 1999: Earl W. Stevick, Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 43–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strejen i Vilson 2006: Erin J. Strahan, Anne E. Wilson. Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, present, and possible future selves. In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 1–15). New York: Nova Science.
- Sun i saradnici 2024: Yue Sun, Can Tang, Zhong Zhao, Does online education magnify educational inequalities? Evidence from the COVID-19 pandemic. *China Economic Review*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2024.102304>
- Suzić 2013: Радмила Сузић, Употреба мешовитих метода у истраживању проблема језичке анксиозности. *Методички видци*, 4, 121–133.
- Suzić 2015: Radmila Suzić, *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Suzić 2016: Radmila Suzić, Jezička anksioznost i anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji. *Metodički vidici*, 7, 347–363.
- Suzuki 2015: Yuichi Suzuki, Self-assessment of Japanese as a second language: The role of experiences in the naturalistic acquisition. *Language Testing*, 32(1), 63–81.
- Svejn 1985: Merrill Swain, Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 125–144). Rowley: Newbury House.

- Svejn 1995: Merrill Swain, Three functions of output in second language learning. In G. Cook, B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Svon i saradnici 2007: William B. Swann, Christine Chang-Schneider, Katie Larsen McClarity, Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62(2), 84–94.
- Šafranji i Katić 2019: Jelisaveta Šafranji, Marina Katić, The relationship between Big Five personality traits and willingness to communicate. *Pedagoška stvarnost*, 65(1), 69–81.
- Šafranji i Zivlak 2019: Jelisaveta Šafranji, Jelena Zivlak, Effects of Big Five personality traits and fear of negative evaluation on foreign language anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 275–306.
- Šampu 1996: Joseph E. Champoux, *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and processes*. Minneapolis: West Pub.
- Šank i Pahares 2009: Dale H. Schunk, Frank Pajares, Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Šavelson i saradnici 1976: Richard J. Shavelson, Judith J. Hubner, George C. Stanton, Self-concept validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Šerer 1984: K Scherer, Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. In P. Schaver, L. Wheeler (Eds.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (vol. 5, pp. 37–63). Beverly Hills: Sage.
- Šifrar Kalan i Pavlič 2024: Marjana Šifrar Kalan, Ana Pavlič, Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundaria y universitarios. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 83–100.
- Šimšek i Dernjei 2017: Erdi Şimşek, Zoltán Dörnyei, Anxiety and L2 self-images: The 'anxious self'. In C. Gkonou, M. Daubney, J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 51–69). Bristol: Multilingual Matters.
- Širli i Langan-Fox 1996: Debbie A. Shirley, Janice Langan-Fox, Intuition: A review of the literature. *Psychological Reports*, 79, 563–584.

- Šiška 2022: Magdalena Szyska, L2 accentedness and language self-esteem in foreign language learning. *Research in Language*, 20(1), 19–33.
- Šmit i Kepke 2011: Barbara Schmid, Barbara Köpke, Second language acquisition and attrition. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 185–196.
- Šmit i Kepke 2013: Barbara Schmid, Barbara Köpke, Second language acquisition and attrition. In B. Schmid, B. Köpke (Eds.), *First language attrition* (pp. 1–5). Amsterdam: John Benjamins.
- Šmit i Kepke 2017: Barbara Schmid, Barbara Köpke, The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(6), 637–667.
- Šmit i saradnici 2018: Fabian T. C. Schmidt, Gabriel Nagy, Johanna Fleckenstein, Jens Möller, Jan Retelsdorf, Same same, but different? Relations between facets of conscientiousness and grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705–720.
- Šmit i Mehočeva 2012: Monika S. Schmid, Teodora Mehotcheva, Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 102–124.
- Šmit 1993: Richard Schmidt, Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(1), 206–226.
- Šmit 2001: Richard Schmidt, Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 3–32). New York: Cambridge University Press.
- Šmit i saradnici 1996: Richard Schmidt, Deena Boraie, Omneya Kassagby, Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9–70). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Šnajder i Lefler 2016: Wolfgang Schneider, Elisabeth Löffler, The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In J. Dunlosky, S. K. Tauber (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of metamemory* (pp. 491–518). Oxford: Oxford University Press.
- Šon 1997: Donald A. Schön, Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Education*, 27(6), 27–34.
- Šulc 1996: Renate A. Shulz, Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343–364.

- Šulc 2001: Renate A. Shulz, Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA and Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244–258.
- Šuman 1978: John H. Schumann, The acculturation model of second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27–50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Šuman 1997: John H. Schumann, *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell.
- Šuman 1999: John H. Schumann, A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 28–42). Cambridge University Press.
- Šuvaković 2015: Aleksandra Šuvaković, *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Šuvaković 2017: Александра Шуваковић, *Учење два страна језика у раном узрасту*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Švarc 2010: Mila Schwartz, Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1, 171–191.
- Švarc i saradnici 2011: Seth. J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. Cham: Springer.
- Tagard 2000: Paul Thagard, *Coherence in thought and action*. Cambridge: MIT Press.
- Tagard 2006: Paul Thagard, *Hot thought: Mechanisms and application of emotional cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Tajmuri i saradnici 2018: Yasser Teimouri, Julia Goetze, Luke Plonsky, Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387.
- Tajmuri i saradnici 2022: Yasser Teimouri, Luke Plonsky, Farhad Tabandeh, L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918.

- Takahaši i Im 2020: Chika Tkahashi, Seongah Im, Comparing self-determination theory and the L2 motivational self system and their relationships to L2 proficiency. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(4), 673–696.
- Takahaši 2012: Kimie Takahashi, *Language learning, gender and desire: Japanese women on the move*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tamuresi i Papi 2021: Somayeh Tahmouresi, Mostafa Papi, Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374321000527>
- Tanaka i Elis 2003: Koichi Tanaka, Rod Ellis, Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63–83.
- Tanstol i Gips 1996: Pat Tunstall, Caroline Gipps, “How does your teacher help you to make your work better?” Children’s understanding of formative feedback. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185–203.
- Tejlor i Lafajet 2010: Carolyn Taylor, Robert Lafayette, Academic achievement through FLES: A case for promoting greater access to foreign language study among young learners. *The Modern Language Journal*, 94(1), 22–42.
- Todorović 2008: Dejan Todorović, Gestalt principles. *Scholarpedia*, 3(12), http://www.scholarpedia.org/article/Gestalt_principles?__hstc=77520074.36a0ddae8e24bce7
- Tomaselo i Bejts (ur.) 2001: Michael Tomasello, Elizabeth Bates (Eds.), *Language development*. Malden: Blackwell.
- Tong i Mekbrajd-Čeng 2010: Xiuli Tong, Catherine MacBride-Chang, Chinese-English biscriptal reading: Cognitive component skills across orthographies. *Reading and Writing*, 23, 293–310.
- Trebješanin 2021: Жарко Требјешанин, *Речник психологије* (6. издање). Београд: Агапе.
- Trejsi-Ventura i saradnici 2016: Nicole Tracy-Ventura, Jean-Marc Dewaele, Zeynep Köylü, Kevin McManus, Personality changes after the ‘year abroad’: A mixed-methods study. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), 107–127.

- Tremblej i Gardner 1994: Paul F. Tremblay, Robert C. Gardner, Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505–518.
- Trombeta i saradnici 2019: Tommaso Trombetta, Piera Brustia, Lorenzo Curti, Angela M. Caldarera, Eva Gerino, Luca Rollè, Twins' and singletons' linguistic environment: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, online, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6733883>
- Turker i Raiterer 2021: Sabrina Turker, Susanne M. Reiterer, Brain, musicality, and language aptitude: A complex interplay. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 95–107.
- Tutnjević i Savić 2019: Slavica Tutnjević, Maja Savić, *Usvajanje jezika: uvod u razvojni psiholingvistiku*. Banja Luka: Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ulman 2001: M. T. Ullman, A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717–726.
- Unesco 1953: UNESCO, *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- Ušioda 1996: Ema Ushioda, Developing a dynamic concept of L2 motivation. In T. Hickey, J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239–245). Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.
- Ušioda 2009: Ema Ushioda, A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei, E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ušioda 2015: Ema Ushioda, Context and dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47–54). Bristol: Multilingual Matters.
- Ustosun i Kok 2024: Mehmet Sercan Uztosun, Muhammed Kök, L2 skill-specific anxiety and communication apprehension: The role of extramural English in the Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(1), 17–31.
- Vajman 1996: Marilyn May Vihman, *Phonological development: The origins of language in the child*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Vajner 1992: Bernard Weiner, *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park: Sage.

- Vajner 2010: Bernard Weiner, Attribution theory. *International Encyclopedia of Education*, 6, 558–563.
- Vakamoto 2000: Natsumi Wakamoto, Language learning strategy and personality variables: Focusing on extraversion and introversion. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(1), 71–81.
- Valdes 2000: Guadalupe Valdés, The teaching of heritage language: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–77). Washington DC: Center for Applied Linguistics, McHenry, IL: Delta Systems.
- Van Girt 1994: Paul van Geert, A dynamic system model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98(1), 3–53.
- Van Lir 2004: Leo Van Lier, The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 79–103.
- Van der Zi i Van Udenhoven 2000: Karen van der Zee, Jan Pieter van Oudenhoven, The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291–309.
- Van der Zi i saradnici 2013: Karen van der Zee, Jan Pieter van Oudenhoven, Joseph G. Ponterotto, Alexander W. Fietzer, Multicultural personality questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118–124.
- Vandergrift 2005: Larry Vandergrift, Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89.
- Vazilets i Marin 2021: Olena Vasylets, Javier Marín, The effects of working memory and L2 proficiency on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100786, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100786>
- Vels 1986: Gordon Wells, Variation in child language. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 109–139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vels 2006[1982]: Gordon Wells, The Bristol study of language and development at home and at school: Some findings and suggestions. *Early Years*, 2(2), 41–47.

- Veltens 1989: Bert Weltens, *The attrition of French as a foreign language*. Dordrecht: Foris Publications.
- Velutino i Skenlon 1986: Frank Vellutino, Donna Scanlon, Linguistic coding and metalinguistic awareness: Their relationship to verbal and code acquisition in poor and normal readers. In D. Yaden, S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (pp. 115–141). Portsmouth: Heinemann.
- Ven 2012: Zhisheng Wen, Preview article: Working memory and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 1–22.
- Ven 2014: Zhisheng Wen, Theorizing and measuring working memory in first and second language research. *Language Teaching*, 47(2), 174–190.
- Ven i Skijan 2011: Zhisheng Wen, Peter Skehan, A new perspective on foreign language aptitude research: Building and supporting a case for “working memory as language aptitude”. *Ilha do Desterro*, 60, 14–43.
- Ven i Skijan 2021: Zhisheng Wen, Peter Skehan, Stages of acquisition and the P/E model of working memory: Complementary or contrasting approaches to foreign language aptitude. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 6–24.
- Ven i saradnici 2017: Zhisheng (Edward) Wen, Adriana Biedroń, Peter Skehan, Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1–31.
- Venden 1986a: Anita L. Wenden, Helping language learners think about their language learning. *English Language Teaching Journal*, 40(1), 3–12.
- Venden 1986b: Anita L. Wenden, What do second-language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, 7(2), 186–201.
- Venden 1987: Anita L. Wenden, How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103–116). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Venden 1998: Anita L. Wenden, Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537.
- Venden 1999: Anita L. Wenden, An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435–441.

- fon Verde 2003: Renée von Wörde, Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 21–40.
- Verhofen i Vermir 2002: Ludo Verhoeven, Anne Vermeer, Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23, 361–374.
- Verspur i Loui 2021: Marjolijn Verspoor, Wander Lowie, Complex dynamic systems theory and second language development. In H. Mohebbi, C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (pp. 799–803). Cham: Springer.
- Veše 1981: Marjorie Bingham Wesche, Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Karl C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119–154). Rowley: Newbury House.
- Vidouson 1978: H. G. Widdowson, *Teaching language as communication*. New York: Oxford University Press.
- Vigfild i Ekl 1992: Alan Wigfield, Jacquelynne S. Eccles, The development of achievement task value: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 12(3), 265–310.
- Vigotski 1977[1934]: Lav Semjonovič Vigotski, *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Viktori i Lokart 1995: Mia Victori, Walter Lockhart, Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–234.
- Vilijams 1994: Marion Williams, Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 77–84.
- Vilijams i Burden 1997: Marion Williams, Robert L. Burden, *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vilijams i Burden 1999: Marion Williams, Robert L. Burden, Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal* 83(2), 193–201.
- Vilijams i saradnici 2001: Marion Williams, Robert L. Burden, Safiya Al-Baharna, Making sense of success and failure. The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei, R. Schmidt (Eds.), *Motivation and sec-*

ond language acquisition (pp. 171–184). Honolulu: University of Hawaii Press.

Vilijams i saradnici 2016: Marion Williams, Sarah Mercer, Stephen Ryan, *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Vilt i Revel 2017: Joshua Wilt, William Revelle, Extraversion. In T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp. 57–81). Oxford: Oxford University Press.

Volas i saradnici 1988: I. F. Wallace, J. S. Gravel, C. M. McCarton, D. R. Stappells, R. S. Bernstein, R. J. Ruben, Otitis media and language development at first year of age. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 245–251.

Voltera i Tečner 1978: Virginia Volterra, Traute Taeschner, The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326.

Vong 2005: Mary Siew-Lian Wong, Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELJ journal*, 36(3), 245–269.

Vonk i Smit 2012: Roos Vonk, Hilde Smit, Optimal self-esteem is contingent: Intrinsic versus extrinsic and upward versus downward contingencies. *European Journal of Personality*, 26(3), 182–193.

Vu i Alrabah 2009: Shu-hua Wu, Sulaiman Alrabah, A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovation in Education and Teaching International*, 46, 393–403.

Vučina Simović i Filipović 2009: Ивана Вучина Симовић, Јелена Филиповић, *Етнички идентитет и замена језика у сефардској заједници у Београду*. Београд: Завод за уџбенике.

Vučina Simović i Jovanović 2015: Ивана Вучина Симовић, Ана Јовановић, Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Српски језик*, 20, 669–688.

Vučina Simović i Jovanović 2016: Ивана Вучина Симовић, Ана Јовановић, Истраженост српског језика у дијаспори у оквирима филологије и лингвистичких дисциплина. *Гласник Етнографског института САНУ*, 64(3), 569–584.

- Vudrou 2006: Lindy Woodrow, Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328.
- Vural 2019: Haldun Vural, The relationship of personality traits with English speaking anxiety: A study of Turkish university students. *Research in Educational Policy and Management*, 1(1), 55–74.
- Zakeri 2016: Azadeh Zakeri, Ramin Rahmany, Elizabeth Labone, Teachers' self- and collective efficacy: The case of novice English language teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 158–167.
- Zaribanati i Lu 2022: Nourollah Zarrinabadi, Nigel Mantou Lou, Mindsets in language learning and teaching: An introduction to the special issue. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 205–207.
- Zečević Krneta 2016: Горана Зечевић Крнета, Употреба одређеног члана у шпанском као страном језику на основу анализе грешака код говорника српског језика. Докторска дисертација, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет.
- Zimbardo i Lajp 1991: Philip G. Zimbardo, Michael R. Leippe, *The psychology of attitude change and social influence*. Philadelphia: Temple University Press.
- Zohurijan i saradnici 2022: Zahra Zohoorian, Mitra Zeraatpishe, Narges Khorrami, Willingness to communicate, Big Five personality traits, and empathy: How are they related? *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2(5), 17–27.
- Žiropađa i Miočinović 2007: Љубомир Жиропађа, Љиљана Миочиновић, *Развојна психологија*. Београд: Чигоја штампа.
- Žiru 1997: Henry Giroux, *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.

8 GLOSAR

Abdukcija (engl. *abduction*; od lat. *ab*: od; *ducere*: voditi), proces logičkog ra-
suđivanja u kojem se zaključak donosi na osnovu jednog ili tek nekoliko
primera; za razliku od dedukcije i indukcije, abdukcija je proces stvaranja
pretpostavke na osnovu ograničenih podataka, tj. proces u kojem se mi-
sao vodi ka najboljem mogućem objašnjenju; abduktivno rezonovanje.

Agentivnost (engl. *agency*), sposobnost svesnog i aktivnog odlučivanja i de-
lovanja na osnovu realistične procene vlastite sposobnosti i kompeten-
cije.

Akomodacija (engl. *accommodation*; od lat. *ad*: ka prema; *commodus*: pogo-
dan, prikladan), u psihologiji, proces kojim se postojeći obrasci mišljenja
i ponašanja menjaju kako bi se prilagodili novom iskustvu; u lingvistici,
jezička akomodacija podrazumeva prilagođavanje jezičkog ponašanja
sagovorniku, kontekstu ili društvenim očekivanjima, što uključuje pril-
agođavanje izgovora, leksike, registra, diskurzivnih strategija itd.

Akulturacija (engl. *acculturation*), proces psihološkog, društvenog i/ili kul-
turnog prilagođavanja (novom) kulturnom okruženju.

Angažovanost (engl. *engagement*), kvalitet i intenzitet uključenosti pojedin-
ca u određenu aktivnost koja se ispoljava kroz pažnju, ulaganje truda,
interesovanje i aktivno učešće.

Asimilacija (engl. *assimilation*), proces u kojem pojedinac ili grupa poste-
peno napušta sopstvene kulturne obrasce u korist dominantne kulture;
kao takva, asimilacija je jedan mogući ishod akulturacije; up. integracija.

Atribucija (engl. *attribution*), psihološki proces koji podrazumeva zaklju-
čivanje o uzročno-posledičnim vezama između ponašanja i njegovog
pozitivnog, odnosno negativnog ishoda; pripisivanje uzroka za uspeh ili
neuspeh; takođe, percipirani uzrok kojim se objašnjava uspeh ili neuspeh
u određenoj aktivnosti.

Autonomija (engl. *autonomy*; od grč. *autós*: sam, sopstveni; *nómos*: zakon), prema teoriji samoodređenja, doživljaj da je ponašanje samoinicirano, voljno i u skladu sa sopstvenim vrednostima.

Bilingvalnost, v. bilingvizam.

Bilingvizam (engl. *bilingualism*), kao individualni fenomen, sposobnost pojedinca da razume i koristi više od jednog jezika, tj. određeni stepen komunikativne kompetencije na više jezika; u užem smislu, bilingvizam se odnosi na izvesni stepen komunikativne kompetencije na dva jezika; dvojezičnost; up. plurilingvizam.

Centralni izvršilac (engl. *the central executive*), složena komponenta radne memorije koja upravlja pažnjom i koordinira ostale kognitivne podsysteme.

Cilj (engl. *goal*), ključna komponenta motivacije, ideja koja pokreće i upravlja ponašanjem ka određenoj destinaciji.

Crta ličnosti (engl. *trait*), relativno trajna i stabilna psihološka struktura koja određuje uobičajene obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja.

Dar, v. darovitost.

Darovitost (engl. *giftedness*), natprosečna sposobnost u određenom domenu, urođeni potencijal za razvoj talenta u najmanje jednoj sferi delovanja; dar.

Disleksija (engl. *dyslexia*; od grč. *dys*: teško, loše; *léxis*: reč), poremećaj sposobnosti čitanja.

Dispozicija (engl. *disposition*; od lat. *dispositio*: raspored, uređenje), osnovna, relativno stabilna struktura ličnosti; up. predispozicija.

Divergentno mišljenje (engl. *divergent thinking*), kognitivni proces u osnovi kreativnog mišljenja, sposobnost generisanja više različitih, originalnih ideja ili rešenja za isti problem; up. konvergentno mišljenje.

Drugi jezik (J2) (engl. *second language*), jezik koji je po redosledu usvajanja drugi; u primenjenoj lingvistici, jezik koji se uči u okruženju u kome je to većinski jezik; u širem smislu, drugi jezik se odnosi na svaki jezik koji se usvaja nakon stabilizacije jezičkih znanja na prvom jeziku; up. strani jezik.

Društvena distanca (engl. *social distance*), psihosocijalna kategorija koja opisuje lični doživljaj bliskosti ili udaljenosti između pojedinca i grupe.

Dugoročna memorija (engl. *long-term memory*), sistem pamćenja u kojem su podaci obrađeni, osmišljeni i integrisani u celovit sistem znanja; up. kratkoročna memorija.

Dugoročno pamćenje, v. dugoročna memorija.

Dvojezičnost, v. bilingvizam.

Eksplicitno učenje J2 (engl. *explicit learning*), razvoj jezičkih znanja koje se odvija uz svesnu pažnju usmerenu na jezičke strukture i obrasce, pri čemu postoji svest o procesu učenja i namera usmerena ka razumevanju i/ili zapamćivanju (jezičkih) sadržaja iz različitih izvora; up. implicitno i incidentalno učenje J2.

Ekstrinzična motivacija (engl. *extrinsic motivation*), oblik motivacije u kojem je delovanje regulisano kakvim spoljašnjim faktorom (poput nagrada, zahteva, očekivanja), a ne uživanjem u samoj aktivnosti; spoljašnja motivacija; up. intrinzična motivacija.

Emocija (engl. *emotion*; od lat. *ex-*: iz, od; *movere*: kretati se; *emovere*: pokrenuti, kretati se kroz, iz), složeno psihofiziološko stanje koje nastaje kao odgovor na određenu draž, događaj, misao, osobu itd; podrazumeva subjektivni doživljaj (osećanje), fiziološke promene i spremnost za reagovanje.

Emocionalna inteligencija (engl. *emotional intelligence*), sposobnost prepoznavanja sopstvenih i tuđih emocija, njihovog razumevanja i regulacije u procesima mišljenja, odlučivanja i interakcije.

Emocionalna koherencija (engl. *emotional coherence*), stanje mentalne, emocionalne i fiziološke usklađenosti koje nastaje kao rezultat usaglašenosti između doživljenih emocija, njihovog izražavanja i kognitivne interpretacije situacije.

Empatija (engl. *empathy*; od grč. *empáttheia*), psihološki proces uživanja u emocionalna stanja i mišljenja drugih ljudi; kognitivnu komponentu empatije čini razumevanje tuđe perspektive, dok je emocionalna komponenta usmerena ka unutra, tj. ka samoj osobi, kao lični emocionalni doživljaj tuđih osećanja i ka spolja kao briga za drugog.

Epistemologija (engl. *epistemology*; od grč. *epistēmē*: znanje; *lógos*: jezik, govor), filozofska disciplina koja proučava prirodu znanja i spoznaje; up. lična epistemologija.

Epizodički bafer (engl. *episodic buffer*), komponenta radne memorije zadužena za privremeno pohranjivanje multimodalnih informacija iz različitih izvora i njihovu integraciju u jedinstvene, smislene celine.

Finalno postignuće (engl. *ultimate attainment*), konačni, stabilizovani stepen komunikativne kompetencije, rezultat učenja i usvajanja jezika.

Fluentnost (engl. *fluency*), karakteristika komunikativne kompetencije koju odlikuje tečno, kontinuirano i relativno lagodno izlaganje; uslovljena je automatizacijom jezičkih znanja, brzim pristupom mentalnom leksikonu i efikasnim usaglašavanjem forme i značenja.

Fonološka petlja (engl. *phonological loop*), komponenta radne memorije zadužena za privremeno pohranjivanje i obradu verbalnih i auditivnih informacija.

Fosilizacija (engl. *fossilization*), u usvajanju drugog jezika, stabilizacija pogrešnih jezičkih struktura ili obrazaca u međujeziku učenika.

Hipoteza afektivnog filtera (engl. *affective filter hypothesis*), u teorijskoj postavci Krešenovog prirodnog pristupa, emocionalno stanje u učenju dugog jezika koje karakterišu visok nivo anksioznosti, niska motivacija i nisko samopouzdanje, a koje deluje kao nevidljiva prepreka u obradi i usvajanju jezičkog priliva.

Hipoteza autputa (engl. *output hypothesis*), teorijska pretpostavka po kojoj jezička produkcija ima ključnu ulogu u učenju drugog jezika, tako što deluje na više planova: podstiče učenika da uoči propuste u sopstvenom znanju, da proverí svoje pretpostavke o jeziku i da razvije precizniju i složeniju jezičku upotrebu.

Hipoteza deficita jezičkog kodiranja (engl. *linguistic coding deficit hypothesis*, LCDH), teorijska pretpostavka prema kojoj se teškoće u učenju drugog jezika pripisuju poteškoćama u jezičkom kodiranju u materinjem jeziku, posebno u fonološkoj, morfosintaksičkoj i/ili ortografskoj obradi.

Hipoteza diferencijacije (engl. *differentiation hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj se u višejezičnom usvajanju različiti jezici razvijaju kao diferencirani jezički sistemi, ali u okviru zajedničke kognitivne osnove, što omogućava međujezičku povezanost i transfer; up. hipoteza fuzije i hipoteza jezičke međuzavisnosti.

Hipoteza fuzije (engl. *fusion hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj se u procesu simultanog bilingvalnog usvajanja različiti jezici prvo bitno razvijaju kao integralni, neizdiferenciran jezički sistem.

Hipoteza jezičke međuzavisnosti (engl. *linguistic interdependence hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj se razvoj jezičkih znanja i veština na različitim jezicima oslanja na zajedničku kognitivno-pojmovnu osnovu, čime se omogućava transfer znanja između jezika; up. plurilingvalna kompetencija.

Hipoteza kritičnog perioda (engl. *critical period hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj postoji vremenski ograničen period u ranom razvoju pojedinca tokom kojeg je usvajanje jezika posebno efikasno; prema ovoj hipotezi, nakon kritičnog perioda nije moguće ostvariti kompetenciju poput izvornog govornika, posebno u domenu fonološke i gramatičke kompetencije; up. hipoteza senzitivnog perioda.

Hipoteza primećivanja (engl. *noticing hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj je usmeravanje pažnje na odabrane elemente inputa uslov za dalju obradu jezičkog priliva, bilo da se radi o implicitnim ili eksplisicnim mehanizmima učenja.

Hipoteza regresije (engl. *regression hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj se jezički gubitak ili slabljenje odvija obrnutim redosledom u odnosu na jezički razvoj, tako da se kasnije usvojene jezičke strukture zaboravljaju pre ranije usvojenih.

Hipoteza senzitivnog perioda (engl. *sensitive period hypothesis*), teorijska pretpostavka prema kojoj postoje razvojni periodi povećane prijemčivosti za razvoj određenih jezičkih znanja; za razliku od hipoteze kritičnog perioda, hipoteza osetljivog perioda implicira da je usvajanje jezika u određenom razvojnem dobu efikasnije, te da se razvojne prednosti postepeno smanjuju s kognitivnim sazrevanjem; up. hipoteza kritičnog perioda.

Hipoteza uspavanog jezika (engl. *dormant language hypothesis*), pretpostavka prema kojoj je u procesu jezičkog zaboravljanja primarno pogodan pristup jezičkom znanju, pri čemu je njegova ponovna dostupnost moguća pod povoljnim uslovima.

Hipoteza usvajanja i učenja (engl. *acquisition/learning hypothesis*), u teorijskoj postavci Krešenovog prirodnog pristupa, pretpostavka prema kojoj se usvajanje jezika odvija kao nesvesni, intuitivni proces u auten-

tičnim komunikativnim situacijama, dok učenje podrazumeva svesnu pažnju koja vodi ka razvoju formalnog znanja o jeziku.

Identitet (engl. *identity*; od klat. *identitas* < lat. *idem*: isti, isto), svest o jedinstvenom i neponovljivom sklopu vlastitih osobina, društvenih uloga i pripadanja, dinamična konstrukcija samopoimanja koja nastaje i menja se u interakciji sa drugima i širim društvenim, kulturnim i istorijskim kontekstom.

Ideologija (engl. *ideology*; od grč. *idéa*: oblik, zamisao; *lógos*: jezik, govor), sistem ideja, uverenja, normi, vrednosti koji su zajednički određenoj društvenoj grupi i/ili određenom vremenu; odnosi se na određeni aspekt društvene stvarnosti kao što je nauka, moral, obrazovanje, pravo, politika; sadrži evaluativnu komponentu koja određuje šta je poželjno, ispravno, prihvatljivo ponašanje u kontekstu date pojave; jezička ideologija predstavlja sistem uverenja, normi i vrednosti u vezi sa jezikom koji su svojstveni određenoj društvenoj grupi u određenom vremenu.

Imerzija (engl. *immersion*; od lat. *immersio*: uranjanje), visok stepen izloženosti ciljnom jeziku koje se zasniva na njegovoj intenzivnoj i kontinuiranoj upotrebi u komunikaciji, bilo u naturalističkom kontekstu ili u pedagoški organizovanim aktivnostima (kao što je, npr, dvojezična nastava).

Implicitno učenje J2 (engl. *implicit learning*), usvajanje jezičkih znanja koje se odvija bez svesnog promišljanja ili namernog usmeravanja pažnje na jezičke strukture, upotrebom jezika u autentičnim komunikativnim situacijama, bilo da je u pitanju recepcija, produkcija ili interakcija; tradicionalno se za ovaj vid učenja koristi termin usvajanje; up. eksplicitno učenje, incidentalno učenje.

Incidentalno učenje J2 (engl. *incidental learning*), usvajanje jezičkih znanja koje se odvija bez namere da se uči, kao sporedni ishod aktivnosti čiji je primarni cilj komunikacija; za razliku od implicitnog učenja koje se definiše odsustvom svesne obrade jezičkih struktura, incidentalno učenje se određuje prema odsustvu namere; up. eksplicitno učenje i implicitno učenje.

Individualizacija (engl. *individualization*), u pedagogiji i andragogiji, obrazovni princip u skladu sa kojim se nastavni proces prilagođava individualnim karakteristikama, potrebama i mogućnostima učenika.

Input, v. jezički priliv.

Instrumentalna motivacija (engl. *instrumental motivation*), vrsta motivacije za učenje jezika koja se zasniva na pragmatičnim ciljevima (učenje J2 radi putovanja, obrazovanja, posla i sl.); up. integrativna motivacija.

Integracija (engl. *integration*), proces kojim se pojedinac ili grupa prilagođava kulturnim obrascima nove kulture, usvaja ih i prihvata, zadržavajući istovremeno identitetske odlike sopstvene kulture; u tom smislu, integracija je proces razvoja u kojem se različitosti prihvataju i poštuju, bilo na individualnom ili na društvenom planu; integracija je stoga jedan mogući ishod akulturacije; up. asimilacija.

Integrativna motivacija (engl. *integrative motivation*), vrsta motivacije za učenje drugog jezika čiji je cilj ostvarivanje naprednog nivoa komunikativne kompetencije, što ujedno podrazumeva određeni stepen identifikacije sa zajednicom ciljnog jezika; up. instrumentalna motivacija.

Integrativni lični narativ (engl. *integrative life narrative*), u Makadamsovom složenom modelu ličnosti, koherentno tumačenje vlastitog života koje je u osnovi ličnog identiteta; narativni identitet.

Integrativnost (engl. *integrativeness*), u društveno-obrazovnom modelu motivacije za učenje J2, individualna karakteristika koja podrazumeva otvorenost i autentično interesovanje za društveno-kulturne zajednice ciljnog jezika; u kasnijim modelima, vid psihološke identifikacije sa (zamišljenim) zajednicama ciljnog jezika, spremnost da se internalizuju nova znanja, umenja i stavovi svojstveni kulturi ciljnog jezika.

Inteligencija (engl. *intelligence*), opšta kognitivna sposobnost koja nije ograničena na specifičan domen ljudskog delovanja; sposobnost za razumevanje, učenje, zaključivanje, rešavanje problema, prilagođavanje novim situacijama.

Interesovanje (engl. *interest*; od lat. *inter*: između, usred; *esse*: biti), specifično motivisano stanje koje se odlikuje kognitivnom i emocionalnom usredsređenošću, a koje podstiče pažnju, trud i usmerava aktivnost.

Interkulturalna kompetencija (engl. *intercultural competence*), znanja, veštine i stavovi koji su potrebni za efikasnu komunikaciju i primereno ponašanje u situacijama susreta različitih kultura, što, između ostalog, podrazumeva sposobnost povezivanja sopstvene i strane kulture, kulturnu osetljivost, sposobnost kulturnog posredovanja, kao i stav otvorenosti prema drugom i drugačijem.

Intrinzična motivacija (engl. *intrinsic motivation*), vrsta motivacije u kojoj je ponašanje samoregulisano i koju odlikuje autentično uživanje u samoj aktivnosti; unutrašnja motivacija; up. ekstrinzična motivacija.

Intuicija (engl. *intuition*; od lat. *intuitio*: gledanje), oblik kognitivne obrade u kojoj se uvidi javljaju brzo, bez eksplicitne svesti o pravilima ili koracima koji su do njih doveli.

Istrajnost (engl. *grit*), specifična crta ličnosti koja implicira ulaganje truda u zadatak, dugotrajno istrajavanje u naporu i interesovanju uprkos neuspesima, izazovima ili stagnaciji tokom napredovanja; up. posvećenost.

Izbor (engl. *choice*), proces donošenja odluke između dve ili više mogućnosti, koji podrazumeva procenu alternativa u odnosu na ciljeve, sklonosti ili ograničenja.

Izloženost jeziku (engl. *language exposure*), označava količinu i učestalost kontakta sa ciljnim jezikom u različitim vidovima jezičke komunikacije, nezavisno od toga da li je taj kontakt nameran, sistematičan ili nužno sredstvo sporazumevanja u datom kontekstu; trajanje izloženosti (engl. *length of exposure*), period tokom koga je osoba izložena ciljnom jeziku u kontekstu većinskog jezika.

J2 anksioznost, v. jezička anksioznost.

Jezička akomodacija, v. akomodacija.

Jezička anksioznost (engl. *language anxiety*), situaciona anksioznost koja se doživljava kao osećaj strepnje i teskobe u vezi s određenim situacijama učenja ili upotrebe drugog ili stranog jezika; J2 anksioznost.

Jezička ideologija, up. ideologija.

Jezička politika i planiranje (engl. *language policy and planning*), skup društvenih, institucionalnih i političkih odluka i mera koje se odnose na status, upotrebu, regulaciju i učenje jezika u određenoj zajednici i društvu; up. obrazovna jezička politika i planiranje.

Jezička reverzija (engl. *language reversion*), proces slabljenja komunikativne kompetencije na drugom, većinskom jeziku, pri čemu ranije usvojeni jezik ponovo postaje primarni jezik upotrebe.

Jezička socijalizacija (engl. *language socialization*), proces na osnovu koga pojedinci postaju kompetentni učesnici određene društvene zajedni-

ce tako što učenjem jezičkih obrazaca, normi i značenja istovremeno usvajaju njoj svojstvene društvene uloge, vrednosti i prakse.

Jezička sposobnost (engl. *language capacity*), kognitivna sposobnost za usvajanje, učenje i upotrebu jezika; u užem značenju, jezička sposobnost predstavlja sposobnost usvajanja prvog jezika; up. sposobnost za učenje drugog jezika.

Jezička uverenja (engl. *language beliefs*); up. uverenja.

Jezička želja (engl. *language desire*), psihosocijalni konstrukt koji označava pozitivnu orijentaciju prema ciljnom jeziku, a podrazumeva želju za pripadanjem, identifikacijom, simboličkim resursima i/ili zamišljenim mogućnostima koje taj jezik predstavlja.

Jezički ego (engl. *language ego*), psihološki konstrukt koji označava osećaj povezanosti između jezika i sopstva, pri čemu učenje novog jezika može dovesti do destabilizacije i reorganizacije doživljaja sopstvenog identiteta.

Jezički priliv (engl. *input*), sveukupni materijal ciljnog jezika (auditivni, vizuelni, multimodalni) kojem je pojedinac izložen i koji predstavlja osnov za razvoj jezičkih znanja; input.

Jezički stavovi (engl. *language attitudes*), relativno stabilni mentalni konstrukti kojima se izražava evaluativni odnos prema jeziku ili kakvoj pojavi ili procesu u vezi sa jezikom; up. stav.

Karakteristična adaptacija (engl. *characteristic adaptation*), manifestacija crte ličnosti uslovljena društvenim, kulturnim, istorijskim kontekstom.

Kognicija (engl. *cognition*), opšti termin za različite saznavne funkcije, mehanizme i procese, kao što su percepcija, razumevanje, pamćenje, učenje, rezonovanje, imaginacija itd.

Kognitivna empatija (engl. *cognitive empathy*), sposobnost razumevanja mentalnih stanja, stavova i namera drugih osoba, bez nužnog deljenja njihovih emocionalnih doživljaja.

Kognitivno starenje (engl. *cognitive aging*), proces uzrasno povezanih postepenih promena u kognitivnim funkcijama, koji može obuhvatati modifikacije u brzini obrade informacija, pamćenju, pažnji i izvršnim funkcijama.

- Kompenzacione strategije (engl. *compensatory strategies*), postupci kojima korisnik jezika prevazilazi ograničenja u jezičkom znanju koristeći alternativne načine za razumevanje ili prenošenje značenja.
- Kompetencija (engl. *competence*), znanja, veštine i stavovi u određenom domenu aktivnosti; up. komunikativna kompetencija.
- Kompetencija izvornog govornika (engl. *native speaker competence*), komunikativna kompetencija jednojezičnog korisnika jezika.
- Komunikacijska anksioznost (engl. *communicative anxiety*), strepnja, tj. stanje teskobe koje je u vezi s nekim aspektom komunikacije, bilo da je usmena ili pisana; u vezi je s komunikacijom na bilo kom jeziku.
- Komunikativna kompetencija (engl. *communicative competence*), znanja, veštine i stavovi potrebni za funkcionalnu upotrebu jezika; podrazumeva lingvističku, pragmatičku i sociolingvističku kompetenciju.
- Komunikativna namera (engl. *communicative intention*), mentalna reprezentacija cilja komunikacije koja usmerava izbor jezičkih sredstava i interpretaciju značenja u komunikaciji; up. namera.
- Konvergentno mišljenje (engl. *convergent thinking*), kognitivni proces koji se oslanja na analizu i evaluaciju više mogućih rešenja u cilju pronalaženja jednog optimalnog, tačnog odgovora; up. divergentno mišljenje.
- Kratkoročna memorija (engl. *short-term memory*), kognitivni sistem koji omogućava privremeno zadržavanje ograničene količine podataka radi njihove dalje obrade.
- Kreativnost (engl. *creativity*; od lat. *creatio*: stvaranje), sposobnost ili proces stvaranja novih i originalnih ideja, rešenja ili proizvoda koji su istovremeno novi i kontekstualno relevantni.
- Kritička pedagogija (engl. *critical pedagogy*), teorijski okvir koji obrazovanje sagledava kao društveno i politički situiranu praksu, sa fokusom na kritičku svest, refleksiju i transformativni potencijal obrazovanja.
- Kritičko mišljenje (engl. *critical thinking*), kognitivni proces zasnovan na sistematskom, brižljivom i principijelnom preispitivanju informacija, argumenata i pretpostavki radi donošenja opravdanih zaključaka.
- Kulturna empatija (engl. *cultural empathy*), kapacitet za razumevanje i тумачenje ponašanja, vrednosti i perspektiva drugih osoba, u skladu sa njihovim kulturnim kontekstom.

Kulturni model (engl. *cultural model*), zajednički, često nesvesni, obrasci mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji su svojstveni određenoj kulturi, tj. strukturisano, hijerarhijski organizovano, uglavnom implicitno znanje na koje se pojedinci oslanjaju da bi funkcionisali u okvirima konkretnih društvenih zajednica.

Lična epistemologija (engl. *personal epistemology*), sistem uverenja koje je pojedinac razvio u vezi sa znanjem i učenjem, lična teorija o tome šta je znanje, koje je znanje vredno i korisno, kako se znanje razvija i s kojim ciljem; up. epistemologija.

Lični narativ (engl. *personal narrative*), v. integrativni lični narativ.

Ličnost (engl. *personality*), celoviti sistem fizičkih, kognitivnih, emocionalnih i duhovnih osobina koji karakterišu jednu osobu; trajni obrazac mišljenja, osećanja i ponašanja koji nastaje u interakciji urođenih karakteristika i iskustva.

Lokus kontrole (engl. *locus of control*), dispozicioni obrazac uverenja u vezi s atribucijama, sklonost da se uspeh i neuspeh pripisuju unutrašnjim, odnosno spoljašnjim faktorima.

Međujezički uticaj (engl. *cross-linguistic influence*), proces u kojem znanja, strukture ili obrasci iz jednog jezika utiču na obradu, upotrebu ili učenje drugog jezika, pri čemu taj uticaj može biti facilitativan (pozitivni transfer) ili interferentan (negativni transfer).

Međujezik (engl. *interlanguage*), razvojno promenljiv, dinamičan jezički sistem učenika drugog jezika za koji je svojstven splet složenih odnosa prethodnih jezičkih znanja i ciljnog jezika.

Memorija, v. pamćenje.

Mentalni kontekst sagovornika (engl. *mental context of the interlocutor*), mentalne predstave o znanjima, namerama i kognitivnim, emocionalnim i kontekstualnim stanjima sagovornika na osnovu kojih govornik oblikuje svoje komunikativne odluke.

Mentalni sklop (engl. *mindset*), složeni mentalni konstrukt koji predstavlja specifičan obrazac mišljenja, a utiče na način na koji obično razmišljamo i delujemo; u primenjenoj lingvistici, implicitna lična epistemologija, tj. lične teorije znanja kojih pojedinci obično nisu svesni, a koje se primarno odnose na lične sposobnosti i njihovu vezu s ishodom učenja.

Mešanje jezika (engl. *language mixing*), v. mešanje kodova.

Mešanje kodova (engl. *code mixing*), kombinovanje glasovnih, morfo-sintaksičkih, leksičkih i/ili pragmatičkih elemenata različitih jezika u istom govornom činu koje ispunjava određenu komunikativnu funkciju.

Metakognicija (engl. *metacognition*), složena kognitivna sposobnost koja podrazumeva svest o sopstvenom mišljenju i učenju, njihovo promišljanje i regulaciju.

Metakognitivna znanja (engl. *metacognitive knowledge*), sadržaj metakognicije, tj. znanja i uverenja o vlastitim kognitivnim procesima.

Metalingvistička svest (engl. *metalinguistic awareness*), sposobnost pojedinca da svesno prati i procenjuje kognitivne procese u vezi s upotrebom jezika.

Model velikih pet, v. petofaktorski model.

Motiv (engl. *motive*), složen psihološki konstrukt koji uključuje potrebe, kogniciju i emocije pojedinca, a koji podstiče, usmerava i reguliše ponašanje.

Motivacija za učenje drugog jezika (engl. *second language learning motivation*), skup kognitivnih, emocionalnih i konativnih procesa koji pokreću, usmeravaju i održavaju ponašanje orijentisano ka učenju i upotrebi drugog jezika; J2 motivacija.

Multikompetencija (engl. *multicompetence*), u Kukovom teorijskom modelu, ukupna jezička kompetencija višejezične osobe koja podrazumeva jedinstven i integrisan sistem znanja i resursa svih jezika koje pojedinac koristi; up. plurilingvalna kompetencija.

Namera (engl. *intention*), svesna mentalna aktivnost ka sprovođenju određene aktivnosti ili postizanju određenog cilja, koja uključuje plansku i voljnu regulaciju delovanja.

Narativni identitet (engl. *narrative identity*), v. integrativni lični narativ.

Nasledni jezik (engl. *heritage language*), jezik porodične komunikacije u kontekstu migracije ili postmigracije, jezik koji je po redosledu usvajanja prvi, ali koji se često odlikuje nepotpunim usvajanjem zbog specifičnih okolnosti socijalizacije; zavičajni jezik.

Nepotpuno usvajanje jezika (engl. *incomplete language acquisition*), situacija u kojoj jezički sistem govornika ne dostiže očekivani nivo stabilizacije u jednom ili više domena, obično zbog ograničene izloženosti ili promene jezičkog okruženja.

Obrazovna jezička politika i planiranje (engl. *educational language policy and planning*), skup normativnih odluka, principa i institucionalnih praksi koji reguliše status, funkcije i upotrebu jezika u obrazovnom sistemu; up. jezička politika i planiranje.

Očekivanje (engl. *expectation*), mentalna procena ili pretpostavka o verovatnom budućem ishodu, zasnovana na prethodnom iskustvu, znanju ili proceni da će se nešto dogoditi.

Odgovornost (engl. *responsibility*), kao psihosocijalni konstrukt, sposobnost i spremnost pojedinca da prepozna obaveze, reguliše sopstveno ponašanje i prihvati posledice svojih odluka i postupaka.

Opažaj (engl. *percept*), ishod opažanja, interpretacija čulnih informacija kojom povezujemo, organizujemo i tumačimo osećaje kako bismo stvorili predstavu o nekoj pojavi ili procesu; percept.

Opažanje (engl. *perception*), kognitivni proces odabiranja, primanja, obrade, organizovanja i tumačenja raznovrsnih stimulusa, čime se omogućava njihova dalja obrada.

Orijentacija (engl. *orientation*), u društveno-obrazovnom modelu motivacije za učenje J2, pokretač u osnovi motivisanog ponašanja koji usmerava izbor određenog cilja; dok je integrativna orijentacija svojstvena pojedincima koji žele da ostvare neki stepen kulturne identifikacije sa zajednicom ciljnog jezika, instrumentalna orijentacija je karakteristična za učenje jezik zarad kakvih praktičnih ciljeva.

Osećanje (engl. *feeling*), unutrašnje iskustvo koje čini integralni deo emocije; subjektivni, svesni doživljaj koji izražava kakav je naš odnos prema nečemu ili nekome.

Pamćenje (engl. *memory*), jedan od osnovnih složenih kognitivnih procesa koji omogućava primanje, obradu, zadržavanje i kasnije prizivanje informacija, iskustava i znanja.

Pažnja (engl. *attention*), kognitivni proces selekcije i kontrole koji određuje na koje informacije će se usmeriti pažnja, koliko dugo i sa kojim intenzitetom.

Percepcija (engl. *perception*), v. opažanje.

Petofaktorski model ličnosti (engl. *five-factor model of personality*), teorijski model koji ličnost opisuje na osnovu pet širokih, relativno stabilnih crta ličnosti (ekstraverzije, introverzije, savesnosti, neuroticizma i otvorenosti); model velikih pet.

Plurilingvalna kompetencija (engl. *plurilingual competence*), komunikativna kompetencija svojstvena višejezičnim osobama koja se zasniva na funkcionalnoj integraciji znanja i veština iz različitih jezika u zajednički, dinamičan i fleksibilan jezički repertoar; višejezična kompetencija; up. multikompetencija.

Plurilingvizam (engl. *plurilingualism*), sposobnost pojedinca da razume i koristi više jezika; up. bilingvizam.

Pojam o sebi (engl. *self-concept*), doživljaj samog sebe, složeni sistem uverenja, stavova i procena o sopstvenoj ličnosti, svojevrsna teorija o sebi koja se odnosi na najrazličitije domene bivanja pojedinca; samopoimanje.

Ponašanje (engl. *behavior*), svaka delatnost pojedinca koja se može neposredno ili posredno registrovati, a koja se pokreće pod uticajem unutrašnjih procesa i okruženja.

Porodična jezička politika (engl. *family language policy*), dinamičan sistem porodičnih stavova, ideologija i jezičkih praksi koji oblikuje jezičko okruženje deteta i ostalih članova porodice.

Postignuće (engl. *achievement*), rezultat delovanja ili učenja, koji se pripisuje uloženom trudu, znanju, veštini i angažovanosti.

Posvećenost (engl. *perseverance*), kvalitet motivacije koji se procenjuje na osnovu intenziteta motivacije, dominantnog afektivnog tona, samoregulacije i ličnog ulaganja.

Potreba (engl. *need*), psihološko stanje izazvano kakvim psihološkim ili fiziološkim nedostatkom koje pokreće težnju da se taj nedostatak nadomesti i tako uspostavi željeno stanje.

Predispozicija (engl. *predisposition*; lat. *prae*: pre, unapred; *dispositio*: raspored, uređenje), urođena sklonost ili potencijal za određeni razvoj ili ponašanje.

Pristrasnost potvrđivanja (engl. *confirmation bias*), kognitivna sklonost koja se ogleda u tendenciji da se informacije selektivno traže, tumače i pamte na način koji potvrđuje postojeća uverenja ili očekivanja.

Radna memorija (engl. *working memory*), složen kognitivni sistem zadužen za usmeravanje pažnje i privremeno pohranjivanje podataka radi njihove dalje obrade.

Radoznalost (engl. *curiosity*), motivaciona tendencija ili želja za otkrivanjem, razumevanjem ili učenjem, posebno u susretu sa novim i nepoznatim sadržajima.

Samoeфикаsnost (engl. *self-efficacy*), procena sopstvene sposobnosti da se uspešno realizuje određena aktivnost, tj. uverenja o vlastitoj kompetenciji u vezi s konkretnim zadatkom, u datim okolnostima.

Samopoimanje (engl. *self-concept*), v. pojam o sebi.

Samopoštovanje (engl. *self-esteem*), skup procena koje se tiču sopstvene ličnosti, a koje se formiraju pod uticajem povratnih informacija iz okruženja.

Samopouzdanje (engl. *self-confidence*), samouverenost u nekom specifičnom polju delovanja, tj. uverenost u mogućnost uspeha u određenom domenu; samouverenost.

Samopouzdanje na drugom jeziku (engl. *second language self-confidence*), uverenost osobe da može biti uspešna u učenju drugog jezika; J2 samopouzdanje.

Samoregulacija (engl. *self-regulation*), sposobnost pojedinca da planira, prati, usmerava i kontroliše sopstvenu kogniciju, emocije i ponašanje, u skladu sa relevantnim ciljevima i zahtevima situacije.

Sekvencijalni bilingvizam (engl. *sequential bilingualism*), usvajanje drugog jezika koje počinje nakon što je znanje prvog jezika stabilizovano; u slučaju sekvencijalnog bilingvizma, razlikujemo rani bilingvizam koji se odnosi na usvajanje drugog jezika tokom ranog detinjstva, tj. pre početka puberteta, i kasni bilingvizam koji podrazumeva usvajanje drugog jezika u periodu nakon početka puberteta; up. simultani bilingvizam.

Self (engl. *self*), složen psihološki konstrukt koji se odnosi na suštinu ličnosti; svesni agens koji promišlja samog sebe; ja, sebe.

Simultani bilingvizam (engl. *simultaneous bilingualism*), istovremeno usvajanje dva (ili više jezika) odmah po rođenju; up. sekvencijalni bilingvizam.

Simultano dvojezično usvajanje (engl. *bilingual acquisition of L1*), v. simultani bilingvizam.

Sklonost (engl. *tendency*), relativno stabilna individualna tendencija ka određenom načinu opažanja, mišljenja i ponašanja u specifičnim situacijama.

Sopstvo (engl. *the Self*), jezgro ličnosti, arhetip celovitosti koji obuhvata svesne i nesvesne sadržaje, centar i okvir psihičkog sistema osobe koji uključuje i duhovnu, celovitu suštinu.

Spoljašnja motivacija (engl. *extrinsic motivation*); v. ekstrinzična motivacija.

Sposobnost (engl. *aptitude*), relativno stabilna individualna karakteristika koja se odnosi na dispoziciju pojedinca za uspešno sprovođenje određene aktivnosti nezavisno od motivacije, iskustva i drugih činilaca.

Sposobnost za učenje drugog jezika (engl. *language aptitude*), kapacitet za usvajanje, učenje i upotrebu drugog jezika; J2 sposobnost; up. jezička sposobnost.

Spremnost za komunikaciju (engl. *willingness to communicate*), individualna karakteristika koja se odnosi na sklonost za uključivanje u komunikaciju na maternjem jeziku kada se za to ukaže prilika.

Spremnost za komunikaciju na J2 (engl. *willingness to communicate in L2*), individualna karakteristika koja određuje verovatnoću za stupanje u komunikaciju na drugom jeziku ukoliko postoji mogućnost izbora.

Stav (engl. *attitude*), relativno stabilan mentalni konstrukt koji izražava evaluativni odnos prema određenim pojavama ili procesima, a koji uključuje kognitivne procene, emocionalne reakcije i sklonost ka određenom ponašanju.

Stilovi učenja (engl. *learning styles*), tipični obrasci u pristupu učenju koji podrazumevaju kognitivne, perceptivne i/ili regulacione aspekte učenja.

Strani jezik (engl. *foreign language*), jezik koji se uči u sredini gde ne predstavlja primarno sredstvo svakodnevnice komunikacije, dakle, izvan zemlje u kojoj se njime govori.

Strategije u učenju jezika (engl. *language learning strategies*), svesni postupci koje učenici primenjuju radi efikasnijeg učenja i upotrebe drugog jezika; savremena primenjena lingvistika razlikuje četiri kategorije strategija: kognitivne (koriste se za efikasnije razumevanje, obradu i pamćenje jezičkog materijala), metakognitivne (služe za organizaciju procesa učenja), afektivne (regulišu emocije i podstiču motivaciju) i društvene (postupci u kojima se traži tuđa podrška radi unapređenja procesa učenja J2).

Sukcesivni bilingvizam (engl. *successive bilingualism*), v. sekvencijalni bilingvizam.

Suptraktivni bilingvizam (engl. *subtractive bilingualism*), sociokontekstualni obrazac jezičkog razvoja u kojem jedan jezik postepeno potiskuje drugi i vodi ka neujednačenom bilingvizmu.

Tip ličnosti (engl. *personality type*), teorijska kategorija koja opisuje relativno stabilan obrazac karakterističnih psiholoških obrazaca koji su zajednički određenoj grupi ljudi.

Tok (engl. *flow*), mentalno stanje velike usredsređenosti koje proizilazi iz učešća u aktivnosti koju je osoba sama izabrala i u čijoj realizaciji doživljava osećaj zadovoljstva i postignuća.

Tolerancija na ambigvitet (engl. *tolerance of ambiguity*), sposobnost da se uoči, razume i protumači višeznačna, neizvesna ili protivrečna situacija bez izraženog doživljaja stresa, frustracije ili potrebe za preuranjeno donošenje zaključaka.

Transjezička komunikacija (engl. *translanguaging*), komunikativni proces u kojem učesnici fleksibilno koriste celokupan jezički repertoar radi konstruisanja i pregovaranja značenja; transjezikovanje.

Učenje J2 (engl. *L2 learning*), opšti termin za procese u razvoju jezičkih znanja na drugom jeziku, koji može obuhvatati svesne i nesvesne mehanizme; u užem značenju, termin se koristi za oblike učenja zasnovane na svesnoj pažnji i obradi jezičkih struktura (v. eksplicitno učenje J2).

Ulaganje (engl. *investment*), sociopsihološki konstrukt koji označava spremnost osobe da se angažuje u učenju jezika, a koja je uslovljena interakcijom između pojedinca i njegovog društvenog, kulturnog i istorijskog konteksta u kojem su odnosi moći često neravnomerno strukturisani.

Unutrašnja motivacija (engl. *intrinsic motivation*), v. intrinzična motivacija.

Uređaj za usvajanje jezika (engl. *language acquisition device*), teorijski konstrukt kojim se označava urođeni kognitivni mehanizam za usvajanje jezika, a koji omogućava detetu da iz ograničenog jezičkog priliva razvije sistem jezičkih znanja.

Usvajanje J2 (engl. *language acquisition*), proces razvoja jezičkih znanja na drugom jeziku koji se tipično odvija zahvaljujući implicitnim mehanizmima učenja; v. implicitno učenje J2.

Uverenje (engl. *belief*), relativno stabilna kognitivna predstava o sebi, pojavama ili procesima, koju pojedinac smatra istinitom ili verovatnom.

Uzrast (engl. *age*), razvojno određen period u životnom ciklusu pojedinca koji se odlikuje tipičnim biološkim, kognitivnim, emocionalnim i društvenim obeležjima.

Uzrast na početku usvajanja (engl. *age of (onset of) acquisition*), uzrast u kojem počinje usvajanje ciljnog jezika u naturalističkom kontekstu, obično u trenutku kada J2 postane većinski jezik društvenog okruženja.

Uzrast prilikom prve izloženosti (engl. *age of first exposure*), trenutak u kome je pojedinac prvi put došao u kontakt sa ciljnim jezikom, tj. kada je prvi put izložen jezičkom prilivu.

Uživanje u jeziku (engl. *language enjoyment*), pozitivno emocionalno iskustvo povezano sa učenjem i upotrebom drugog jezika koje se ispoljava kroz osećaj zadovoljstva, angažovanosti i radosti tokom jezičke aktivnosti.

Valenca (engl. *valence*), v. vrednost.

Višejezičnost (engl. *plurilingualism*), v. bilingvizam, plurilingvizam.

Vizuo-spacijalna matrica (engl. *visuo-spatial sketchpad*), modularni kognitivni sistem koji čini deo radne memorije, a služi za kratkotrajno pohranjivanje informacija o izgledu, obliku i položaju radi kreiranja vizuelne predstave i njenu dalju obradu.

Volicija (engl. *volition*), v. volja.

Volja (engl. *volition*), u modelu akcione kontrole, autonomna regulacija ponašanja, sposobnost održavanja i sprovođenja namere.

Vrednost (engl. *value*), subjektivna procena važnosti cilja i/ili svrsishodnosti određene aktivnosti.

Zaboravljanje jezika (engl. *language attrition*), prirodan psihološki proces koji podrazumeva slabljenje jezičkih znanja i veština usled različitih individualnih i društvenih faktora nepatološke prirode.

Znanje (engl. *knowledge*), rezultat procesa spoznaje; sistematizovano, logički povezano i prerađeno iskustvo u čiju smo ispravnost uvereni.

Zona narednog razvoja (engl. *zone of proximal development*), u sociokulturnoj teoriji Lava Vigotskog, rastojanje između trenutnog nivoa razvoja, određenog sposobnošću samostalnog rešavanja zadataka, i potencijalnog nivoa razvoja, koji se ostvaruje uz podršku iskusnije osobe.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

159.953.5:81'243
37.015.3:159.953.5

ЈОВАНОВИЋ, Ана, 1977-

Individualne razlike u učenju drugog jezika / Ana Jovanović ; [Ilustracije Aja Jovanović].

- Beograd : Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 2026 (Beograd : Паргон). -

368 стр. : илустр. ; 24 cm

Тираж 300. - Glosar: str. 345-361. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. -

Bibliografija: str. 273-344.

ISBN 978-86-81018-14-9

a) Страни језици -- Учење b) Учење учења

COBISS.SR-ID 191540233