

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Žana V. Knežević

**SAVREMENI TRENDovi U NASTAVI I
UČENJU ENGLESKOG KAO JEZIKA
STRUKE U OBLASTI INFORMACIONIH
TEHNOLOGIJA**

doktorska disertacija

Beograd, 2017.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF FILOLOGY

Žana V. Knežević

**MODERN TRENDS IN TEACHING AND
LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC
PURPOSES IN THE FIELD OF
INFORMATION TECHNOLOGY**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017.

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Жана В. Кнежевич

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В
ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОГО КАК ЯЗЫКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Докторская диссертация

Белград, 2017.

Mentor:

Doc. dr Ivana Trbojević-Milošević, docent
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

1.

2.

Datum odbrane:

Riječi zahvalnosti

Prije svega, želim da se zahvalim studentima Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ Podgorica koji me više od deset godina strpljivo uče o informacionim tehnologijama. Bez njih ne bi ni bilo ovog rada.

Neizmjernu zahvalnost dugujem mojoj mentorki dr Ivani Trbojević-Milošević koja me stručnim savjetima i nesebičnom podrškom pratila kroz ovaj rad. Bila je uz mene i ohrabivala me i kada sam mislila da ne mogu dalje.

Takođe veliko hvala svim predavačima stranih jezika i studentima u Crnoj Gori koji su učestvovali u ovom istraživanju. Zahvaljujem se i kolegama i kolegamicama sa Fakulteta za informacione tehnologije i Fakulteta za strane jezike Univerziteta „Mediterran“ Podgorica na pomoći i podršci.

Ogromno hvala mojoj porodici, suprugu Nenadu i kćerkama Bojani, Tamari i Sofiji, koji su sa mnom dijelili sve uspone i padove i preuzeli dio mojih porodičnih obaveza tokom istraživanja i pisanja ovog rada.

Ovaj rad posvećujem svojim roditeljima, Vidaku (posthumno) i Nevenki Ivanović, koji su me uvijek podržavali u svemu i vjerovali u mene.

Žana Knežević

Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informatičkih tehnologija

Rezime

Ova teza bavi se primjenom savremenih tehnologija u nastavi engleskog kao jezika struke, sa posebnom pažnjom na engleski za informatičke tehnologije, na institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori. Predstavljene su rezultati istraživanja koje je najvećim dijelom sprovedeno na Fakultetu za informatičke tehnologije Univerziteta „Mediterran“ Podgorica, kao i na drugim fakultetima istog univerziteta, Univerzitetu Crne Gore i Univerzitetu Donja Gorica.

Istraživanje je sprovedeno tokom akademskih 2014/2015. i 2015/2016, i u njemu je učestvovalo 32 nastavnika stranih jezika i 278 studenata sa tri univerziteta u Crnoj Gori. Za prikupljanje podataka korišteni su upitnici: 1) upitnik za nastavnike engleskog jezika, 2) upitnik za studente pet fakulteta Univerziteta „Mediterran“ Podgorica i pet odsjeka za informatičke tehnologije sa dva fakulteta Univerziteta Crne Gore i 3) upitnik za studente fakulteta za informatičke tehnologije Univerziteta „Mediterran“. Istraživanje je izvršeno u dvije faze. U prvoj fazi su ispitani studenti sa tri univerziteta o upotrebi savremenih tehnologija pri učenju engleskog jezika i engleskog jezika struke. Glavni cilj je bio utvrditi da li studenti fakulteta i odsjeka za informatičke tehnologije bolje i svrsishodnije koriste tehnologije za učenje engleskog jezika. U ovoj fazi su, takođe, uvedene primjene bloga, vikija, kreiranja video materijala i veb stranica u nastavi engleskog jezika za informatičke tehnologije na Fakultetu za informatičke tehnologije (FIT), Univerzitet „Mediterran“ Podgorica. Predstavljeno je kako studenti doživljavaju ove tehnologije. U drugoj fazi, prikupili smo i obradili podatke o primjeni tehnologija u nastavi stranih jezika od strane nastavnika na institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori.

Rezultati dobijeni u istraživanju pokazali su da studenti koriste tehnologije za učenje, ali da to ne čine sa ciljem da poboljšaju jezičke vještine, već da dobiju tražene informacije. Nisu dobijeni relevantni podaci kojima se pokazuje da studenti informatičkih tehnologija kvalitetnije koriste tehnologije za učenje. Studenti FIT-a su pokazali da tehnologije primijenjene u nastavi engleskog za IT imaju veliki potencijal i svrsishodne

su za učenje jezika. Konačno, rezultati dobijeni upitnikom za nastavnike, pokazali su da visokoobrazovne ustanove nemaju odgovarajuće strategije za primjenu tehnologija u nastavi. Nastavnici uglavnom samoinicijativno uključuju tehnologije u svoj rad, ali je ta upotreba vrlo uska i najčešće usmjerena na komunikaciju.

Ključne riječi: engleski jezik struke (ESP), informacione tehnologije, visokoobrazovne institucije, blog, viki, veb sajt, video materijal, studija slučaja

Naučna oblast: Primijenjena lingvistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave engleskog jezika

UDK broj: _____

Modern Trends in Teaching and Learning English for Specific Purposes in the Field of Information Technology

Summary

This thesis deals with the application of modern technology in teaching English for Specific Purposes, with a focus on English for Information Technology, in higher education institutions in Montenegro. The results of the research presented in the thesis was mainly conducted at the Faculty of Information Technology (FIT), University "Mediterranean" Podgorica, as well as at the other five faculties of this university, the University of Montenegro and University Donja Gorica.

The research was conducted during academic years 2014/15 and 2015/16, and it included 32 English teachers and 278 students from the three universities in Montenegro participated. The data were collected through questionnaires: 1) a questionnaire for English teachers, 2) a questionnaire for the students of five faculties of the University "Mediterranean" Podgorica and five departments of information technology at two faculties of the University of Montenegro, and 3) a questionnaire for the students of the Faculty of Information Technology, University "Mediterranean". The survey was carried out in two stages. In the first stage, students from the three universities were tested on the use of modern technologies in English language learning and teaching. The main objective was to determine whether the students from the faculties and departments of information technology use technology for learning English. At this stage, the application of a blog, a wiki, creating videos and Web pages was introduced in teaching English for Information Technology at the Faculty of Information Technology, University "Mediterranean" Podgorica. Then we presented how students perceived these technologies. In the second stage, we collected and processed the data on the application of technology in foreign language teaching by teachers in higher education institutions in Montenegro.

The results obtained in the study showed that students use technology to learn, not in order to improve their language skills, but to get the required information. The results did not confirm the hypothesis that students of information technology use technology for learning more efficiently. The students of the FIT showed that the technologies

applied in teaching English for IT had great potential and were appropriate for language learning. Finally, the results obtained from the questionnaires for teachers showed that higher education institutions do not have adequate strategies for the implementation of technology in teaching. The teachers mostly initiate involving technology in their work by themselves, but this use is very narrow and mostly focused on communication.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), information technology, higher education institutions, blog, wiki, website, video material, case study

Scientific field of work: Applied linguistics

Scientific subfield: English Language Pedagogy

UDC No.: _____

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
1.1	Osnovna polazišta rada.....	1
1.2	Cilj i zadaci istraživanja	3
1.3	Hipoteze	4
1.4	Metode i tehnike istraživanja	5
1.5	Dosadašnja istraživanja u svijetu i regionu	6
1.6	Struktura teze	10
2.	ENGLESKI JEZIK STRUKE	13
2.1	Razvoj ESP-a	18
2.2	Vrste/kategorije ESP-a.....	21
2.2.1	<i>Engleski za akademske svrhe – EAP</i>	24
2.2.2	<i>Engleski jezik za svrhe struke</i>	25
2.2.3	<i>Engleski za informacione tehnologije (EIT)</i>	27
2.3	Metodologija ESP-a.....	28
2.3.1	<i>Kreiranje kurseva</i>	31
2.3.2	<i>Analiza potreba</i>	33
2.3	Uloga nastavnika	35
2.4	Autonomija učenika	38
2.5	Jezičke vještine u jeziku struke	39
2.5.1	<i>Govor</i>	40
2.5.2	<i>Čitanje</i>	41
2.5.3	<i>Pisanje</i>	43
2.5.4	<i>Slušanje</i>	45
3.	INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA (TEORIJSKI PREGLED).....	48
3.1	<i>Computer Assisted Language Learning – CALL</i>	50
3.1.1	<i>Koncept CALL-a</i>	51

3.1.2 Istorija CALL-a; osnovne karakteristike i podjela	53
3.2 Mobile Assisted Language Learning – MALL	57
3.3 Softveri i alati za učenje jezika	59
3.3.1 Alati za samostalan rad	61
3.3.2 Alati za komunikaciju.....	62
3.3.3 Alati za čitanje i pisanje.....	65
3.3.4 Alati za slušanje	66
3.4 Platforme za učenje	67
3.4.1 Moodle	68
3.5 Uloga nastavnika i učenika u učenju jezika pomoću tehnologija	71
3.5.1 Uloga nastavnika	71
3.5.2 Uloga učenika	73
3.6 Tehnologije za ESP	75
4. PRIMJENA TEHNOLOGIJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA U INSTITUCIJAMA VISOKOG OBRAZOVANJA U CRNOJ GORI.....	77
4.1 Hipoteza.....	77
4.2 Upitnik – analiza.....	78
4.2.1 Uvodna pitanja	78
4.2.2 Tematska pitanja	79
4.3 Zaključak.....	89
5. ENGLSKI JEZIK I PRIMJENA IKT U NASTAVI NA FAKULTETU ZA INFORMACIONE TEHNOLOGIJE UNIVERZITETA „MEDITERAN“ PODGORICA.....	91
5.1 Engleski jezik na FIT-u.....	91
5.2 Primjena tehnologija u nastavi engleskog jezika na FIT-u	93
6. RECEPCIJA SAVREMENIH TEHNOLOGIJA ZA UČENJE JEZIKA STRUKE KOD STUDENATA	98
6.1 Hipoteza.....	98
6.2 Analiza upitnika.....	98

6.3 Opšta pitanja.....	100
6.3.1 <i>Opšti engleski jezik i jezik struke</i>	101
6.3.2 <i>Korištenje tehnologija.....</i>	106
6.3.3 <i>Tehnologije i učenje jezika struke.....</i>	111
6.4 Zaključak.....	118
7. PRIMJENA TEHNOLOGIJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA ZA INFORMACIONE TEHNOLOGIJE NA FAKULTETU ZA INFORMACIONE TEHNOLOGIJE.....	121
7.1 Hipoteza.....	121
7.2 Studije slučaja.....	121
7.2.1 <i>Audio/video materijal</i>	122
7.2.2 <i>Blog</i>	126
7.2.3 <i>Viki.....</i>	135
7.2.4 <i>Veb sajtovi.....</i>	140
7.3 Analiza upitnika.....	146
7.4 Zaključak.....	150
8. ZAKLJUČAK.....	152
LITERATURA.....	159
PRILOZI	174
Prilog 1. Upitnik za nastavnike	174
Prilog 2. Upitnik o upotrebi <i>Face2face Courseware</i>	176
Prilog 3. Upitnik za studente	177
Prilog 4. Finalni upitnik za studente FIT-a.....	183
BIOGRAFIJA AUTORA	185

Slike i tabele

Slika 1. Povezanost struke i jezika struke (Schleppegrell & Bowman, 1986)	14
Slika 2. Kačruovi krugovi	17
Slika 3 Stablo ELT-a (Hutchinson & Waters, 1987, str. 17).....	23
Slika 4. Klasifikacija kategorija ESP-a (Johns & Price-Machado, 2001)	24
Slika 5. Klasifikacija ESP-a prema profesionalnoj oblasti (Dudley-Evans & St John, 1998)	26
Slika 6. Potkategorije EST-a (Swales J. , 1988, str. xv).....	27
Slika 7. <i>Primjer stranice predmeta na Moodle platformi FIT-a, kako je studenti vide</i>	69
Slika 8. Zvanje ispitanika	79
Slika 9. Prikaz odgovora na pitanje o samouvjerenosti u upotrebi tehnologija u nastavi	80
Slika 10. Prosječna upotreba tehnologija	83
Slika 11. Zadaci za studente	85
Slika 12. Prepreke za korištenje tehnologija	87
Slika 13. Uticaj IKT na nastavu stranih jezika	88
Slika 14. Tehnologije u nastavi jezika 2025. godine.....	89
Slika 15. Primjer stranice <i>F2F upper-intermediate classware</i> sa aktiviranom alatkom <i>zoom</i>	93
Slika 16. Uvodni dio kursa Engleski jezik I na <i>Moodle</i> platformi	96
Slika 17. Uticaj učenja stručnih predmeta na učenje jezika struke	105
Slika 18. Prikaz značaja IKT za učenje engleskog jezika i engleskog jezika struke u procentima	112
Slika 19. Značaj tehnologija za učenje ESP-a po fakultetima.....	112
Slika 20. Koliko su alati i aplikacije korisne za učenje engleskog jezika struke	114
Slika 21. Podsjetnik za pisanje prvog bloga.....	131
Slika 22. Odgovor studenta na komentar o problemu sa istekom vremena za sesiju pisanja ...	132
Slika 23. Primjer drugog vikija	133
Slika 24. Komentar na blog o filmu <i>Igra kodova</i>	134
Slika 25. Primjer prvog dijela vikija	138
Slika 26. Primjer drugog dijela vikija	139
Slika 27: Uloga nastavnika u grupnom (kolaborativnom) radu studenta	143
Slika 28. Formiranje ocjene za grupni rad	144
Slika 29. Vještine koje su studenti unaprijedili pisanjem blogova i vikija i kreiranjem veb sajta	148
Slika 30. Procjena alata i aplikacija korisnih za izradu blogova, vikija i veb sajtova	149
Tabela 1. Odnos ciljnih potreba i potreba za učenjem	34
Tabela 2. Upotreba tehnologija u nastavi, izraženo u procentima	84
Tabela 3. Broj anketiranih studenata.....	99
Tabela 4. Demografski prikaz ispitanika.....	101
Tabela 5. Ocjena iz predmeta Engleski jezik iz prethodnog semestra	101
Tabela 6. Rangiranje jezičkih vještina po važnosti	103
Tabela 7. Stručni predmeti pri učenju ESP-a	105
Tabela 8. Vrijeme provedeno na internetu na dnevnoj osnovi.....	106
Tabela 9. Prikaz rezultata o upotrebi tehnologija za privatne svrhe.....	107

Tabela 10. Koliko studenti smatraju da im IKT pomažu pri učenju	108
Tabela 11. Prikaz rezultata o upotrebi tehnologija za učenje	110
Tabela 12. Prikaz u procentima alata i aplikacija korisnih za učenje jezika struke	115
Tabela 13. Ocjene studenata sa fakulteta iz oblasti IKT-a	116
Tabela 14. Statistički značajni rezultati veze između fakulteta i tehnologija.....	117
Tabela 15. Aktivnosti i postignuti rezultati	145

POPIS SKREĆENICA

BALL – *Book Assisted Language Learning*
CALICO – *Computer-Assisted Language Instruction Consortium*
CALI – *Computer Assisted Language Instruction*
CALL – *Computer Assisted Language Learning*
CEFR – *Common European Framework for Foreign*
CLIL – *content and language integrated learning*
CMC – *computer-mediated communication*
CMS – *Content Management Systems*
COMETT – *Community Programme in Education and Training for Technology*
DL – *distance learning*
EAP – *English for Academic Purposes*
EBE – *English for Business and Economics*
EFL – *English as Foreign Language*
EGAP – *English for General Academic Purposes*
EGBP – *English for General Business Purposes*
EIT – *English for Information Technology*
ELT – *English Language Teaching*
EOP – *English for Occupational Purposes*
EPAP – *English for Professional Academic Purposes*
EPP – *English for Professional Purposes*
ESAP – *English for Specific Academic Purposes*
ESBP – *English for Specific Business Purposes*
ESCP – *English for Sociocultural Purposes*
ESP – *English for Specific Purposes*
ESS – *English for Social Sciences*
EST – *English for Science and Technology*
ETF – *Elektro-tehnički fakultet*
EVP – *English for Vocational Purposes*
FIT – *Fakultet za informacione tehnologije*
FVU – *Fakultet vizuelnih umjetnosti*
GE – *General English*
ICT – *Information and Communication Technology*
IKT – *informaciono-komunikacione tehnologije*
LMS – *Learning Management Systems*
MALL – *Mobile Assisted Language Learning*
MBS – *Montenegro Business School*
MEIS – *Montegrin Educational Information System*
MTS – *Montenegro Tourism School*
PALL – *Pen Assisted Language Learning*
PDA – *Personal Digital Assistant*
PF – *Pravni fakultet*
PMF – *Prirodno-matematički fakultet*
PLATO – *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*
SLA – *Second Language Acquisition*
SMS – *Short Messaging System*
SPSS – *Statistical Package for Social Science*

TALO – *text as linguistic object*
TAVI – *text as a vehicle of information*
TELL – *Technology Enhanced Language Learning*
TICCIT – *Time-shared, Interactive, Computer-Controlled Information Television*
UCG – Univerzitet Crne Gore
UDG – Univerzitet Donja Gorica
UM – Univerzitet “Mediteran” Podgorica
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
VESL – *Vocational English as a Second Language*
VLE – *virtual learning environment*
VoIP – *Voice over Internet Protocol*
WWW – *World Wide Web*

1. UVOD

1.1 Osnovna polazišta rada

Već nakon prvih nastavnih iskustava na Univerzitetu „Mediterran“ Podgorica, primijetili smo da studenti izuzetno dobro koriste savremene tehnologije, prvenstveno računar i internet, što nas je navelo na razmišljanje da li to znanje mogu da iskoriste za učenje engleskog jezika. S obzirom na to da je naše nastavno iskustvo uglavnom vezano za rad sa studentima informacionih tehnologija, razmišljanje koje je postalo osnova za ovo istraživanje odnosi se na primjenu savremenih tehnologija u nastavi engleskog jezika za tu oblast.

Današnje generacije studenata rođene su u vrijeme kada su moderne tehnologije za većinu studenata prestale da budu luksuz i počele da zauzimaju svoje mjesto u svakodnevnom životu. Mnogi od njih su pisali svoja prva slova koristeći tastaturu umjesto olovke i lista papira, a većina njih je imala mobilni telefon kada su krenuli u osnovnu školu. Slična situacija vlada i u mnogim drugim krajevima svijeta, što ističu neki istaknuti istraživači jezika struke, pri čemu naglašavaju da se radi o generaciji koja je otvorena i ka multikulturalizmu, dinamički je vezana za svijet preko tehnologija, timski je orjentisana i uči iz iskustva (Zhang & Bonk, 2010, str. 79, 83). Žang i Bonk ovu generaciju nazivaju milenijumci (eng. *millenials*), novi učenici (eng. *New Learners*), net generacija (eng. *the Net Generation*), generacija Y, sledeći (eng. *Nexters*), a pominje se i izraz digitalna generacija (eng. *digital generation, digital natives*), dok se njihovi nastavnici nazivaju digitalnim emigrantima (eng. *digital immigrants*) (Prensky u Roberts, 2010, str. 93). Ovako obrazovana generacija, po mišljenju ovih autora, predstavlja poseban izazov za starije predavače (one koji ne pripadaju ovoj generaciji, tj. rođeni prije 1980. godine), jer ovi studenti mogu biti „najzahtjevniji, najizazovniji ili oni kojima se najteže može ugoditi u onlajn obrazovanju“¹ (*ibid*, str. 80). Izazovi su mnogi, pa i onaj koje navode Džuban, Moskal i Hartman: ovi studenti radije sami istražuju načine za učenje, umjesto da čekaju nastavnika da im kaže šta da rade (Dziuban, Moskal & Hartman u Zhang & Bonk, 2010, str. 80). Očigledno je da studenti digitalne generacije imaju drugačije potrebe od prethodnih generacija: oni postavljaju nove zahtjeve pred nastavnike i traže od njih da

¹ „...the most demanding, challenging, or hard-to-please consumers in the online learning business.”

promijene svoje pristupe u nastavi i da aktivno primijene savremene tehnologije u svom radu.

Osim toga, sveukupni razvoj tehnologija je uticao, i još utiče, i na nastavu engleskog kao stranog jezika i jezika struke (jezika za posebne svrhe). Engleski jezik struke ne predstavlja poseban jezički varijetet, već je to „nastava stranog ili drugog jezika čiji je primarni cilj da bude prilagođena specifičnim potrebama učenika“ (Mišić Ilić, 2011, str. 876). To znači da se primjena tehnologija u nastavi engleskog jezika struke ne razlikuje od njene primjene u nastavi opšteg engleskog jezika. Razvojem tehnologija, naročito računara i interneta, a sada sve više i mobilne telefonije, mijenjali su se i načini na koje su se savremene tehnologije primjenjivale u nastavi jezika. U početku je akcenat bio na vježbama gramatike i vokabulara, a uz razvoj veba 2.0², pospješuju se komunikacija i interaktivnost. Sajks i dr. (Sykes, Oskoz & Thorne u Laakkonen, 2011, str. 12) smatraju da veb 2.0 mijenja poziciju učenika sa potrošača na proizvođače i stvaraoce, a njihovu ulogu u obrazovnoj zajednici na one koji takođe kreiraju materijale i doprinose učenju. Sada su pristupi upotrebi savremenih tehnologija usklađeni sa socio-kognitivnim pristupima učenju i nastavi (Noytim, 2006, str. 76). Gilbert ide korak dalje i navodi tvrdnju Vanga i Vaskez da se istraživanje u učenju drugog jezika (eng. *Second Language Acquisition – SLA*) pomjerilo sa kognitivne na društvenu orijentaciju (Wang & Vasquez u Gilbert, 2013, str. 132), a dalje ističe da se ovo pomjeranje podudara sa najvažnijim karakteristikama veb 2.0 tehnologija, kao što su laka pristupačnost, komunikacija, dijeljenje informacija i međusobna saradnja.

Pomenuta istraživanja uloge savremenih tehnologija u nastavi jezika struke podstakla su nas da u ovoj doktorskoj disertaciji ispitamo njihovu ulogu u nastavi jezika struke u Crnoj Gori imajući u vidu višestruki značaj:

1. Teorijski značaj se ogleda u predstavljanju poimanja i upotrebe savremenih tehnologija od strane nastavnika i studenata u visokoobrazovnim ustanovama u Crnoj Gori;

² Veb 2.0 (eng. *Web 2.0*) je dinamični veb koji, za razliku od statične verzije 1.0, omogućava interaktivnost, lakšu i rasprostranjeniju povezanost i komunikaciju među korisnicima

2. Praktični značaj se može naći u definisanju tehnologija koje mogu biti dobrobitne za učenje jezika struke, posebno engleskog za informacione tehnologije;
3. Društveni značaj se provlači kroz predloge koji proističu iz rezultata predstavljenih u radu, a koji mogu doprinijeti kvalitetnoj nastavi jezika struke u visokoobrazovnim ustanovama u Crnoj Gori. Konačni rezultat je stvaranje kvalitetnih stručnjaka spremnih da odgovore izazovima savremenog poslovanja.

Primjena savremenih tehnologija u nastavi jezika struke tek je u povoju u Crnoj Gori i vjerujemo da će predavačima, studentima i relevantnim institucijama dati smjernice kako na najbolji način da iskoriste mogućnosti i prednosti razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i učenju stranog jezika, i, posebno, jezika struke.

1.2 Cilj i zadaci istraživanja

Osnovni cilj postavljene teze je da se u okviru ovog istraživanja odgovori u kojoj mjeri nastavnici stranih jezika i studenti u Crnoj Gori, naročito iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija, vladaju primjenom savremenih tehnologija u nastavi i učenju jezika za posebne svrhe. Iz ovoga proizilazi da istraživanje sadrži naučne i društvene ciljeve.

Naučni ciljevi ovog istraživanja ogledaju se u naučnoj deskripciji, naučnoj klasifikaciji i naučnoj prognozi.

Naučna deskripcija odnosiće se na upoznavanje sa temom istraživanja kao i na objašnjenje pojedinačnih strukturnih činioca, kao što su jezik struke (konkretno, engleski za informacione tehnologije) i informaciono-komunikacioni alati i aplikacije koje se mogu primijeniti u nastavi i učenju jezika. Klasifikacija će se odnositi na vrste jezika struke i na različite alate i tehnologije u nastavi jezika. Istovremeno, ovaj rad će predstaviti hronološke prikaze razvoja engleskog jezika za posebne potrebe i razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija i njihovu primjenu u učenju jezika, te posebno jezika za informacione tehnologije. Naučna prognoza će pokazati konačni ishod procesa primjene savremenih tehnologija, sagledati njihovu dalju ulogu i nagovijestiti mogući razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija u oblasti učenja jezika za posebne svrhe.

Društveni ciljevi ovog istraživanja odnose se, prvenstveno, na upoznavanje sa mogućnostima primjene informaciono-komunikacionih tehnologija u učenju jezika za posebne svrhe i ukazivanje na dosadašnja iskustva u svijetu. Očekujemo da će istraživanje primjene savremenih tehnologija u nastavi i učenju engleskog jezika struke na fakultetima na kojima se izučavaju informacione tehnologije u Crnoj Gori ukazati na njihove prednosti i za predavače i za studente. Uključivanje relevantnih institucija, Ministarstva nauke ili Ministarstva prosvete i sporta, na primjer, moglo bi da učini primjenu ovakvog pristupa u nastavi i učenju engleskog jezika (i jezika struke) dostupnim u Crnoj Gori.

U skladu sa postavljenim ciljevima teze određeni su i konkretni zadaci:

1. Utvrditi načine na koje nastavnici stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja koriste savremene tehnologije;
2. Utvrditi načine na koje studenti koriste savremene tehnologije;
3. Utvrditi na koji način upotreba određenih tehnologija doprinosi učenju jezika struke i unapređenju jezičkih vještina.

1.3 Hipoteze

Hipoteze od kojih će se u istraživanju polaziti su sledeće:

1. Informaciono-komunikacione tehnologije imaju primjenu u nastavi engleskog jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori i nastavnici ih koriste u praksi;
2. Studenti u Crnoj Gori su upoznati sa mogućnostima upotrebe tehnologija u nastavi engleskog jezika i engleskog jezika za posebne svrhe;
3. Studenti iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija svrsishodnije koriste tehnologije za učenje jezika za posebne potrebe od studenata sa drugih fakulteta;
4. Sve jezičke vještine mogu se praktikovati i vježbati uz pomoć primjene savremenih tehnologija;
5. Studentima je lakše i brže da savladavaju jezik uz primjenu savremenih tehnologija.

1.4 Metode i tehnike istraživanja

Da bismo dobili relevantne podatke za istraživanje, u ovoj disertaciji ćemo koristiti mješovite metode: najveći dio istraživanja biće zasnovan na kvantitativnim metodama, a kvalitativnim metodama, prvenstveno primjerima studije slučaja, biće prikupljeni ostali značajni podaci.

Kao što je poznato, kvantitativna metoda predstavlja prikupljanje podataka koji se prikazuju brojačno, a zatim se statistički analiziraju. U našem slučaju, podaci su prikupljeni putem upitnika, koje su ispitanici radili elektronski, putem interneta, ili u štampanoj formi. U ovom istraživanju su korištena tri različita upitnika: 1) za predavače stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori (Prilog 1), 2) za studente fakulteta Univerziteta „Mediterran“ Podgorica i četiri fakulteta iz oblasti informacionih tehnologija Univerziteta Crne Gore (Prilog 3), i 3) za studente III godine Fakulteta za informacione tehnologije, Univerzitet „Mediterran“ Podgorica (Prilog 4). Predavači su upitnike popunjavali putem onlajn softvera *Planet Survey*, a studenti FIT-a putem *Moodle* platforme. Ove dvije platforme automatski generišu i obrađuju podatke, koje ćemo mi dalje analizirati i objasniti. Studenti ostalih fakulteta su odgovarali na upitnik u formi papira i ti podaci će biti analizirani uz pomoć softvera za statističku analizu podataka SPSS 19. Rezultati će biti objašnjeni i predstavljeni brojačno, kroz tabele i grafikone.

Kvalitativna metoda, kao što je poznato, obuhvata prikupljanje otvorenih, nenumeričkih podataka koji se, zatim, analiziraju nestatističkim metodama (Dörnyei, 2007, str. 24). Istraživanje je usmjereno na opisivanje, razumijevanje i objašnjavanje ljudskog iskustva (*ibid*, str. 126). U ovom istraživanju, iskoristićemo studije slučaja kao instrument za prikupljanje kvalitativnih podataka. U obrazovnim istraživanjima, studija slučaja se može odnositi i na uticaj inovacija u nastavi (McDonough & McDonough, 1997, str. 204), što ćemo predstaviti i analizirati kroz naše primjere.

Istraživanje koje ćemo predstaviti sprovedeno je u tri faze, u ukupnom trajanju od dvije godine. Prva faza je obuhvatila prikupljanje i analizu podataka o percepciji studenata o primjeni tehnologija u učenju engleskog jezika i jezika struke. Druga faza je proizašla iz rezultata dobijenih u prvoj fazi i podrazumijevala je uvođenje određenih informaciono-

komunikacionih alata u nastavu jezika struke na Fakultetu za informacione tehnologije i ispitivanje njihovih efekata. Konačno, u trećoj fazi smo ispitali kako nastavnici stranih jezika na visokoobrazovnim institucijama u Crnoj Gori doživljavaju i koriste savremene tehnologije u nastavi.

Svi dobijeni rezultati će biti predstavljeni u nastavku teze.

1.5 Dosadašnja istraživanja u svijetu i regionu

Primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranih jezika, i posebno jezika struke, zauzima posebnu pažnju nastavnika i istraživača od druge polovine 20. vijeka. Prije, i u toku našeg istraživanja, bilo je potrebno proučiti obimnu literaturu koja se tiče jezika struke i savremenih tehnologija u nastavi jezika i jezika struke. U ovom dijelu teze predstavimo nekoliko radova koji su nam poslužili kao oslonac u ovom istraživanju.

Gotovo da nema literature vezane za oblast jezika struke, a da u njoj kao referenca nije navedeno djelo *English for Specific Purposes: a learning-centered approach* (Hutchinson & Waters, 1987) u kojem autori objašnjavaju pojam jezika struke i njegov razvoj; kreiranje kursa jezika struke, uz opis jezika, teorije učenja, analizu potreba i pristupa kreiranju kursa; uključivanje karakteristika kursa u nastavni plan, nastavne materijale, metodologiju i procese evaluacije; i ulogu nastavnika u jeziku struke. Kao što i naslov rada pokazuje, akcenat je na pristupu usmjerenom na učenje, koji Hutchinson i Waters smatraju najprihvatljivijim za učenje jezika struke. Oni razlikuju ovaj pristup od pristupa učenju usmjerenom na učenika, jer je u njemu naglasak na samom procesu učenja, koji nije samo mentalni proces, već i proces pregovaranja između pojedinaca i zajednice kojoj pripadaju. Iako primjena tehnologija u učenju jezika i jezika struke podstiče učenje usmjereno na učenika, *English for Specific Purposes: a learning-centered approach* nam ukazuje na jedan poseban pristup jeziku struke.

U knjizi *The Handbook of English for Specific Purposes*, urednici Brajan Paltridž i Sju Starfield (Paltridge & Starfield, 2013) prikazuju pregled najnovijih istraživanja u oblasti jezika struke, podijeljenih u četiri dijela: 1. Jezik struke i jezičke vještine, 2. Oblasti istraživanja u jeziku struke, 3. Jezik struke i pedagogija, i 4. Istraživačke percepcije i metodologije u istraživanju jezika struke. Na samom početku, En Džons daje hronološki

pregled razvoja jezika struke i opisuje karakteristike jezika struke u svakom od ovih faza (Johns, 2013, str. 5-30). Za nas su, takođe, vrlo važna poglavlja vezana za jezičke vještine u kojima se ističe značaj svake vještine pojedinačno u okviru jezika struke, odnosno jezika za akademske i jezika za poslovne svrhe. Značaj vještina i vrsta vokabulara se razlikuje zavisno od svrhe za koju se jezik koristi, a za vještine čitanja i pisanja je od velikog značaja analiza žanra. Kao što Hirvela navodi, putem tehnike analize žanra, studenti jezika struke mogu da se, kao čitaoci, nauče kako da prepoznaju i, kao pisci, da imitiraju „šematsku strukturu“ tekstova u njihovim odabranim diskursnim zajednicama³ (Hirvela, 2013, str. 80). Kako studenti u Crnoj Gori, naročito studenti iz oblasti informacionih tehnologija, doživljavaju značaj jezičkih vještina u okviru učenja jezika struke, predstavimo u ovom istraživanju. Za izradu ove teze, značajna su i poglavlja „English for Science and Technology“ (Parkinson, 2013, str. 155-174) i „Technology and ESP“ (Bloch, 2013, str. 385-402). Parkinson ističe da se okvir engleskog za nauku i tehnologiju sve više širi i usmjerava na različite discipline. Takođe, svaka disciplina ima svoju kulturu i vrijednosti, diskursnu zajednicu, posebne žanrove i karakterističan jezik (gramatiku i vokabular). S druge strane, Blok navodi da tehnologije u jeziku struke imaju dvostruku ulogu: kao alat za pomoć pri učenju, kao kod opšteg jezika i kao mjesto na kojem nastaju novi oblici komunikacije. S obzirom da se tehnologije sve brže razvijaju i nastaju nove, za njihovu pravilnu primjenu u nastavi jezika struke bitno je prepoznati potrebe učenika, odabrati odgovarajuću tehnologiju u skladu sa tim potrebama i naučiti koristiti tehnologije na najbolji način. Na kraju, govoreći o budućem istraživanju u oblasti jezika struke, Belčer ukazuje na digitalni diskurs koji tek sada dobija pažnju koju zaslužuje, a kojem ćemo se i mi posvetiti u ovom istraživanju (Belcher, 2013, str. 539).

Primjena tehnologija u učenju i nastavi jezika struke je u fokusu ove teze, pa nalazimo da je knjiga *Innovations in learning technologies for English language teaching* koju je uredio Geri Moteram (Moteram, 2013) od velikog značaja za naš rad. Moteram predstavlja upotrebu tehnologija u nastavi jezika od nivoa osnovne škole do kurseva za odrasle osobe. Međutim, ovom istraživanju su izuzetan značaj dala poglavlja „Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals“ (Kern N. , 2013, str. 87-115) i „English for Academic

³ ...“the “schematic structure” of texts in their chosen discourse communities”.

Purposes“ (Gilbert, 2013, str. 119-144). Kern definiše jezik struke, a zatim daje kratak opis istorije o upotrebi tehnologija u jeziku struke i prikazuje njihove prednosti. On ističe da je razvoj interneta posebno doprinio nastavi i učenju jezika struke, jer, osim dostupnosti materijala i zadataka, internet omogućava i učešće u autentičnim komunikacijama u specifičnoj profesionalnoj diskursnoj zajednici. Kern navodi i moguće izazove za nastavnike i institucije pri upotrebi tehnologija u jeziku struke, a nekima od njih bavićemo se i mi u ovom istraživanju:

- Pitanja pristupnosti, dostupnosti i pouzdanosti određene tehnologije,
- Potreba za redovnom i povremenom obukom za nastavnike i učenike,
- Različiti nivoi tehnološkog znanja nastavnika i učenika,
- Vrijeme i resursi koji su potrebni da se kreiraju kursevi sa upotrebom tehnologija,
- Potreba za novim načinima vođenja razreda u kojima se tehnologije koriste, uključujući kako se nositi sa tehničkim problemima tokom časova,
- Potreba da se prilagodi promjenljivim ulogama nastavnika, kao i učenika, naročito u onlajn kursevima, itd. (Kern N. , 2013, str. 111).

Gilbertova u svom dijelu predstavlja tri studije slučaja, a za nas su posebno inspirativna ona koja prikazuju upotrebu vikija i platforme za učenje *Moodle*.

Doktorska disertacija Use Nojtim (Noytim, 2006) predstavlja situaciju učenja engleskog jezika na Tajlandu, koje je, kao i u Crnoj Gori, prilično tradicionalno. To znači da nastavnik predaje, dok učenici slušaju, hvataju bilješke na časovima, vježbaju čitanje i pisanje kroz štampane materijale, a govorna interakcija je najčešće jednosmjerna. Autorka u centar svog istraživanja stavlja upotrebu interneta sa ciljem unapređenja pismenosti na engleskom jeziku i kroz studije slučaja prikazuje upotrebu ove tehnologije u nastavi. Sekundarni cilj je da motiviše studente da učestvuju u realnim situacijama u kojima se koristi engleski jezik, a sve to kroz upotrebu interneta, pri čemu se studenti suočavaju sa društvom zasnovanom na tehnologijama (eng. *technology-based society*). Analizom rezultata upitnika, intervjuja, dnevnika, posmatranja, autorka predstavlja prednosti upotrebe interneta u nastavi engleskog kao stranog jezika.

Internet, kao jedan od najvećih dostignuća 20. vijeka služi kao okruženje sa izuzetno velikim brojem alata i aplikacija koje mogu da doprinesu učenju uopšte, kao i učenju jezika. U knjizi *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classroom* (2010), Vil Ričardson (Will Richardson) alate navedene u naslovu naziva mrežom za čitanje i pisanje (eng. *read/write web*) i smatra da nastavnici treba prvo da razmotre sopstvene ideje o pismenosti da bi mogli da pripreme studente da postanu ne samo čitaoci i pisci, već i urednici i saradnici i objavljiivači. On detaljno predstavlja kreiranje blogova, vikija, potkastova, primjenu videa i emitovanja uživo i njihovu upotrebu u kontekstu učenja, kao i platforme na kojima se ove aktivnosti mogu sprovesti. Ričardson ističe da nam savremene tehnologije omogućavaju da koristimo razne žanrove za pisanje: audio i video format, muziku, digitalnu fotografiju, Java skript kod (eng. *JavaScript code*), i da sve to objavimo za široku publiku.

Istraživanje koje je Džejson Mark Vord (Jason Mark Ward) sproveo i prikazao u svom magistarskom radu *The Use of Computer Assisted Language Learning in a Whole Language Context* (Ward, 2005) poslužila su nam najčešće kao potvrda ili opovrgavanje nekih hipoteza koje smo postavili u ovoj tezi. On se, između ostalog, bavio komunikativnim učenjem jezika i učenjem jezika usmjerenog na studenta, kao i ovim oblicima učenja u okviru *Moodle* platforme i pisanja blogova. Vordovo istraživanje nam je svakako davalo dobre smjernice u toku našeg istraživanja, ali nas navelo i na razmišljanje zašto se, više od deset godina nakon njegovog istraživanja izvedenog na Američkom univerzitetu u Šardžahu, Ujedinjeni Arapski Emirati⁴, ove tehnologije tek sporadično koriste u nastavi jezika u Crnoj Gori.

Istraživanje koje ćemo predstaviti pokazuje da je primjena savremenih tehnologija u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori prilično uska, što znači da se tehnologije primjenjuju, ali više kao sredstvo za komunikaciju, nego kao alat za učenje. Otuda i ne čudi činjenica da nema istraživanja u ovoj oblasti u Crnoj Gori. Ipak, u ovoj tezi smo se oslonili na neke autore iz regiona, naročito iz Srbije. Istraživanjima u oblasti jezika struke značajne radove su dali Biljana Mišić Ilić, Biljana Radić-Bojanić, Nadežda Stojković, Nadežda Silaški, i mnogi drugi, i svi su se u manjoj ili većoj mjeri osvrnuli

⁴ The American University of Sharjah, UAE, www.aus.edu

na upotrebu savremenih tehnologija u nastavi engleskog kao stranog jezika ili jezika struke.

Ipak, izdvojićemo istraživanje Tijane Dabić koja je u svojoj doktorskoj disertaciji *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji* predstavila engleski jezik za informacione tehnologije i značaj jezičkih vještina u toj oblasti. Prije svega, struktura ovog rada je veoma slična onoj koju smo od početka imali kao ideju za ovu tezu. Zato i ne treba da čudi što je struktura teza u jednom dijelu slična. Dabićeva je predstavila jezik struke i, konkretno, engleski za informacione tehnologije, a posebno se u jednom poglavlju bavila jezičkim vještinama. Njeno dalje istraživanje je usmjereno na analizu potreba studenata, a naše na upotrebu savremenih tehnologija u nastavi engleskog jezika za informacione tehnologije.

1.6 Struktura teze

Doktorska teza *Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informacionih tehnologija* sastoji se iz osam poglavlja. U uvodnom dijelu smo, uz ovo prikazivanje strukture rada, predstavili situacioni kontekst istraživanja o upotrebi savremenih tehnologija u nastavi engleskog jezika za informacione tehnologije, kao i značaj, ciljeve i zadatke, hipoteze, metode i tehnike istraživanja. Takođe, prikazali smo kratak pregled tematski vezanih istraživanja u svijetu i regionu na koja se i ova teza uglavnom oslanja.

U drugom poglavlju ćemo ukazati na pojam i definicije engleskog jezika struke, njegov razvoj i podjele: engleski za akademske svrhe, engleski za svrhe struke i, posebno, engleski za informacione tehnologije. Predstavićemo i metodologiju jezika struke, uz specifičnosti kreiranja kurseva, analize potreba, uloge nastavnika, kao i autonomiju učenika. U ovom poglavlju ćemo predstaviti jezičke vještine i njihov značaj u učenju jezika struke.

Treće poglavlje biće posvećeno razvoju i primjeni informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i učenju stranih jezika, naročito engleskog, kao najčešće učenog jezika i jezika struke. Prikazaćemo istorijski razvoj primjene tehnologija u nastavi i učenju jezika, a zatim ćemo predstaviti savremene trendove koji podrazumijevaju upotrebu različitih tehnologija: učenje jezika pomoću računara (eng. *Computer Assisted*

Language Learning – CALL) – koncept, istoriju, osnovne karakteristike i podjelu – i učenje jezika pomoću mobilnih uređaja (eng. *Mobile Assisted Language Learning – MALL*). U ovom dijelu ćemo predstaviti i alate koji se mogu koristiti za unapređenje jezičkih vještina i platforme za učenje, uz poseban osvrt na platformu *Moodle*, a ukazaćemo i na posebne uloge nastavnika i učenika u procesu učenja uz pomoć tehnologija. Konačno, prikazaćemo specifičnosti tehnologija za nastavu i učenje jezika struke.

U četvrtom poglavlju prezentovaćemo rezultate upitnika koji su ispunjavali nastavnici stranih jezika na institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori, a koje se odnosi na primjenu tehnologija u nastavi stranih jezika. Poglavlje će se završiti kratkim zaključkom.

Peto poglavlje će dati pregled upotrebe savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija na Fakultetu za informacione tehnologije, Univerzitet „Mediterran“ Podgorica, čiji će studenti treće godine osnovnih studija biti u fokusu nastavnika istraživanja.

Uz polaznu pretpostavku da su studenti iz oblasti informacionih tehnologija u prednosti u poznavanju upotrebe savremenih tehnologija i u oblasti učenja jezika, urađena je kvantitativna analiza čiji će se rezultati predstaviti u šestom poglavlju. Podaci su prikupljeni putem upitnika koji su ispunjavali studenti sa deset fakulteta Univerziteta „Mediterran“ Podgorica i Univerziteta Crne Gore.

U sedmom poglavlju ćemo predstaviti studije slučaja za primjenu savremenih tehnologija u nastavi engleskog jezika struke na Fakultetu za informacione tehnologije, koje počivaju na kreiranju video materijala, pisanju blogova, pisanju i uređivanju vikija i kreiranju veb sajtova. Opisaćemo detaljan proces ove primjene, a zatim ćemo prezentovati i rezultate upitnika koji su studenti uradili na kraju godine u vezi sa korištenim tehnologijama, a koji su dobijeni kvantitativnom analizom.

Zaključak predstavlja osmo poglavlje u kojem ćemo sumirati i objasniti stavove, ideje i rezultate svakog poglavlja i njima potkrijepiti postavljene hipoteze. Daćemo i predloge za dalja istraživanja.

Na kraju rada, nakon prikaza relevantne literature, u prilogima ćemo dati primjerke upitnika koji su nastavnici i studenti ispunjavali u svrhe ovog istraživanja.

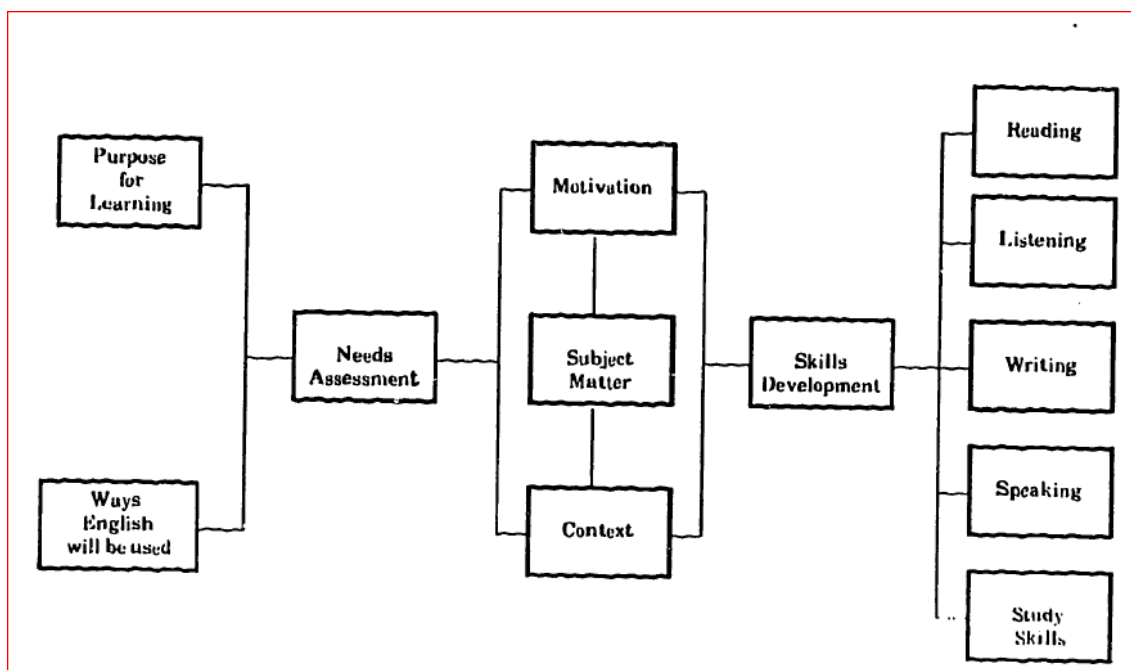
2. Engleski jezik struke

Engleski za posebne svrhe (ESP⁵ – *English for Specific Purposes*), Engleski za posebne namjene, Engleski kao jezik struke ili, samo, jezik struke, predstavlja granu primijenjene lingvistike koja se bavi nastavom i učenjem engleskog kao drugog ili stranog jezika, sa posebnim akcentom na akademske, profesionalne, stručne i društveno-kulturne potrebe učenika. Hajland (Hyland, 2007, str. 391) ističe da ESP predstavlja istraživanje i podučavanje jezika koje se fokusira na posebne komunikativne potrebe i prakse posebnih društvenih grupa. ESP se svakako zasniva na učenju opšteg engleskog, ali upravo su potrebe učenika odredile pravac proučavanja ove grane. Osim određivanja potreba, za ESP su značajni materijali i metode koji odgovaraju tim potrebama, kao i praktičari koji mogu da zadovolje te potrebe. Ove odrednice postavljaju i izazove za istraživače i praktičare ESP-a: kako postići realnu i tačnu procjenu potreba; kako izraditi nastavne materijale i razviti metode da bi se zadovoljile prepoznate potrebe, i kako izgraditi posebno znanje i stručnost koji su potrebni predavačima (Belcher, 2015)⁶.

Na Slici 1. prikazan je pojam jezika struke kakvim su ga predstavile Sklepegrel i Bauman (Schleppegrell & Bowman, 1986, str. 3). One smatraju da se u okviru ESP-a analiziraju potrebe i povezuju motivacija, struka i sadržaj u cilju učenja jezičkih vještina. Za razliku od opšteg jezika u kojem se sve vještine uče jednako, u jeziku struke potrebe učenika određuju na koju vještinu se treba posebno fokusirati.

⁵ U ovom radu ćemo, uz izraz jezik struke, koristiti engleski akronim ESP, jer se on najčešće koristi u literaturi

⁶ Plenarno otvaranje na The Second International Conference on Teaching English for Specific Purposes and New Language Learning Technologies *Synergies of Language Learning*, održano 22. maja 2015. godine u Nišu



Slika 1. Povezanost struke i jezika struke (Schleppegrell & Bowman, 1986)

Kern (Kern N. , 2013, str. 89) iznosi tvrdnju Smouka (Smoak) da su se definicije ESP-a ne samo mijenjale tokom vremena, već da su ponekad više njih stajale jedna uz drugu. U početku, ESP se zasnivao na usvajanju specifičnog vokabulara, ali je praksa pokazala da studenti i zaposleni izuzetno poznaju vokabular svoje struke, najčešće mnogo bolje nego nastavnik ESP-a. Zato je fokus prebačen na upotrebu stručnog vokabulara kroz razumijevanje stručnih tekstova i učestvovanje u komunikacijama, usmenim i pismenim, koje su karakteristične za određenu struku. Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 2) ističu da se ESP manje bavio pitanjem *kako* se uči, a više *šta* ljudi uče, odnosno, akcenat se stavlja na jezik. Vremenom, analiza potreba, diskursni žanr i lingvistički korpusi postali su značajni za ESP (Kern N. , 2013, str. 90).

Određivanjem apsolutnih i varijabilnih karakteristika, Striven (Streven u Dudley-Evans & St John, 1998, str. 4-5) daje definiciju kojom se ESP tretira kao suprotnost opštem engleskom jeziku. Takvim definisanjem, ESP se fokusira na sintaksu, leksiku, diskurs i semantiku engleskog jezika koja odgovara nekoj posebnoj disciplini ili struci. Striven smatra da apsolutne karakteristike:

- Kreirane su da zadovolje specifične potrebe učenika;
- Odgovaraju po sadržaju posebnim disciplinama, zanimanjima i aktivnostima;

- Usredsređene su na jezik koji odgovara aktivnostima za sintaksu, leksiku, diskurs, semantiku i analizu diskursa;
- U suprotnosti su sa opštim engleskim jezikom.

Varijabilne karakteristike su da ESP:

- Može biti ograničen u pogledu vještina koje treba da se nauče;
- Ne mora da se podučava u skladu sa bilo kojom unaprijed određenom metodologijom.

Dadli-Evans i St Džon smatraju da ESP nije u suprotnosti sa opštim engleskom, pa su ove karakteristike razradili na sledeći način:

Apsolutne karakteristike označavaju da:

- ESP treba da zadovolji specifične potrebe učenika;
- ESP koristi metodologiju i aktivnosti koje su bitne za datu disciplinu;
- ESP se fokusira na jezik (gramatiku, leksiku, registar), vještine, diskurs i žanrove koji su prikladni za ove aktivnosti.

Varijabilne karakteristike opisuju da:

- ESP može da se odnosi na specifične discipline ili da se kreira za njih;
- ESP može, u posebnim nastavnim situacijama, da koristi metodologiju drugačiju od one za opšti engleski;
- ESP se uglavnom kreira za odrasle učenike, bilo u institucijama tercijarnog nivoa, bilo u profesionalnoj situaciji. Mogao bi, ipak, biti i na nivou srednje škole;
- ESP se uglavnom kreira za studente srednjeg ili naprednog nivoa. Većina kurseva ESP-a pretpostavlja neko osnovno znanje jezičkih sistema, ali može se koristiti i u radu sa početnicima (Dudley-Evans & St John, 1998, str. 4-5).

Džons i Prajs-Maçado (Johns & Price-Machado, 2001, str. 45) ističu da apsolutne karakteristike zapravo predstavljaju smjernice za kreiranje programa i nastave ESP-a, te ukazuju na šta nastavnici ESP-a treba da se fokusiraju i po čemu se razlikuju od nastavnika engleskog kao drugog ili stranog jezika.

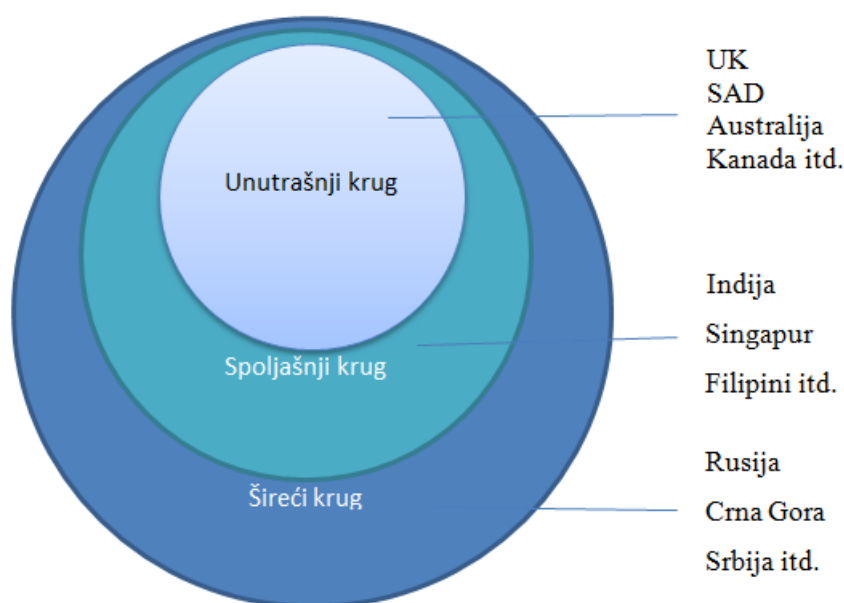
Engleski jezik struke je nastao iz opšteg engleskog. Miler (Miller, 2014, str. 304) navodi da se nastava ESP-a razlikuje od nastave opšteg engleskog jezika na više načina, ali ističe tri: 1) ESP ima drugačiju metodologiju, 2) istraživanje u okviru ESP-a odnosi se na različite discipline, i 3) glavna odlika kurseva ESP-a je primjena na praktičnim ishodima. U početku su nastavnici podučavali stručni vokabular koji su studenti najčešće bolje poznavali od samog nastavnika (Smoak u Kern N. , 2013, str. 89), a onda su se fokusirali na autentične tekstove u kojima se taj vokabular koristi. S druge strane, vremenom je ESP, kako ističe Hajland, izvršio uticaj na nastavu opšteg jezika (Hyland, 2007, str. 397-398). On ističe pet aspekata ESP-a koji su se odrazili na učenje jezika uopšte: 1) učenje komunikacije, a ne jezika, 2) uloga nastavnika kao istraživača, 3) značaj kolaborativnih pedagogija, 4) diskursne varijacije, i 5) gledište da jezik predstavlja šire društvene prakse.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 19), pak, smatraju da ESP nije proizvod, jer ne predstavlja određenu vrstu jezika ili metodologije, niti sadrži određenu vrstu nastavnog materijala, te je to, stoga, pristup koji se zasniva na potrebama učenika. „ESP je, onda, pristup nastavi jezika u kojem su sve odluke u vezi sa sadržajem i metodom zasnovane na učenikovom razlogu za učenje“⁷ (Hutchinson & Waters, 1987, str. 19).

Na posebno izučavanje ESP-a uticalo je ustoličavanje engleskog jezika kao *lingua franca*-e i globalnog jezika od sredine 20. vijeka. Engleski jezik je zvanični jezik u više od 75 država i teritorija, a i najčešći je drugi jezik u svijetu. Kristal (Crystal, 2003, str. 5) ističe da je engleski najviše učen kao strani jezik, u preko 100 zemalja svijeta i da četvrtina stanovništva na Zemlji koristi engleski jezik, bilo kao prvi (maternji), drugi ili strani jezik. Kačru (Kachru, 1988, u Crystal, 2003, 60) kroz tri koncentrična kruga slikovito prikazuje načine na koje se engleski jezik širi svijetom (Slika 2). Unutrašnji krug predstavlja zemlje u kojima je engleski prvi ili izvorni jezik (eng. *native language*) – Velika Britanija, SAD, Irska, Australija, Novi Zeland i Kanada. Spoljašnji krug predstavlja okruženja u kojima je engleski zvanični jezik državnih institucija i služi kao

⁷ “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reasons for learning.”

drugi jezik (npr. Indija, Singapur, Nigerija). Treći, šireći krug⁸ obuhvata zemlje u kojima je prepoznata važnost poznavanja engleskog jezika, a one nisu (ili nisu bile) engleske kolonije, niti koriste engleski jezik kao zvanični jezik. U tim zemljama engleski se uči kao strani jezik. Ovaj krug obuhvata veliki broj zemalja, a njemu pripadaju i Srbija i Crna Gora. Prema podacima iz 2001. godine koje daje Kristal (Crystal, 2003, str. 61), trećem krugu pripada između 500 miliona i milijardu govornika engleskog jezika. Taj broj se stalno mijenja, jer govornici iz trećeg kruga vremenom



Slika 2. Kačruovi krugovi

mogu da pređu u drugi, a iz drugog u prvi, pri čemu se svi krugovi šire. Zato ne treba da čudi što je engleski postao glavno sredstvo u međunarodnoj komunikaciji i zvanični jezik međunarodnih organizacija kao što su Ujedinjene nacije (UN), NATO, Svjetska zdravstvena organizacija (*World Health Organisation* – WHO), organizacije Evropske Unije (EU), kao i jezik avijacije i kontrole leta, sporta, muzike i mode. U radu ovih organizacija engleski služi kao posrednički jezik – *interlingva* (Crystal, 2003, str. 89), jer se tako štede vrijeme (brža je komunikacija) i novac (ne plaćaju se prevodioci). Takođe, danas više od 70% objavljenih naučnih radova i oko 80% internet sajtova su na engleskom jeziku (Rosenhouse & Kowner, 2008, str. 6-7), pa se engleski smatra i

⁸ Crystal (2003) predlaže da se zbog raširenosti engleskog jezika ovaj krug sada može zvati prošireni krug, jer prvobitni termin datira iz 1980-ih

jezikom nauke. Osim toga, posljednjih godina aktualna je mobilnost studenata, pa gotovo svi univerziteti nude programe ili cjelokupne studije na engleskom jeziku, čime je engleski postao i jezik visokog obrazovanja.

Želje i potrebe ljudi za napredovanjem u poslu, stručni i profesionalni izazovi koji im se nude preko granica njihovih država, te mobilnost studenata putem međunarodnih razmjena, uzrokovali su da engleski postane i globalni jezik, što je sve zajedno doprinijelo povećanju broja kurseva za ESP, pa samim tim i obimu istraživanja u toj oblasti. Kursevi ESP-a su usko usmjereni ka zadovoljenju potreba učenika, uz uštedu i vremena i novca. Na osnovu toga Strevens (Strevens u Hutchinson & Waters, 1987, str. 9) ističe četiri prednosti ESP-a:

- Fokusiran je na potrebe učenika, ne gubi se vrijeme,
- Značajan je za učenika,
- Uspješan je u davanju znanja,
- Isplativiji je od 'opšteg engleskog'.

Razvojem jezika struke isticale su se i njegove prednosti. Međutim, različiti teoretičari različito tumače razvoj ESP-a.

2.1 Razvoj ESP-a

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 6-8) tvrde da su na stvaranje ESP-a kao posebne grane primijenjene lingvistike, uticala tri važna faktora: 1) *dominacija Sjedinjenih Američkih Država u tehnologiji i trgovini nakon II svjetskog rata*. Ljudi širom svijeta počeli su da uče engleski jezik zbog tehnoloških dostignuća i potrebe za trgovinom na međunarodnom nivou, a ne isključivo zbog ličnog zadovoljstva i prestiža. Osim toga, naftna kriza s početka 1970-ih dovela je do masovnog priliva novca i zapadnjačke ekspertize u zemlje bogate naftom (*ibid*). Vodeći se devizom „vrijeme je novac“, nastala je potreba za isplativim kursevima engleskog jezika sa jasno definisanim ciljevima. Tako su ojačane američka privreda, politika i kultura postale glavni pokretači širenja engleskog u svijetu. Aguado de Sea (Aguado de Cea, 2004, str. 126) navodi podatak UNESCO-a iz 1957. godine u kojem se ističe da su dvije trećine inženjerske literature napisane na engleskom, a da svega jedna trećina inženjera u

svijetu zna da čita engleski jezik, što navodi na potrebu da se engleski jezik uči. 2) *Revolucija u lingvistici*. Sve veća tražnja za kursevima engleskog, koji su trebali da zadovolje posebne potrebe pojedinaca, promijenila je fokus u nauci o jeziku – sa gramatike na jezik koji se koristi u komunikaciji. 3) *Promjene u obrazovnoj psihologiji*. Pažnja je okrenuta ka potrebama i interesovanjima učenika, što je direktno uticalo na njihovu motivaciju i uspješnost u učenju. Ova tri faktora Hačinson i Voters definišu kao potrebu, nove ideje o jeziku i nove ideje o učenju (Hutchinson & Waters, 1987, str. 14).

Navedene značajne društvene i jezičke promjene nisu se dešavale uvijek istovremeno (još uvijek su na različitim nivoima razvoja u različitim djelovima svijeta), ali proisticale su jedna iz druge i uslovile razvoj ESP-a kao posebne lingvističke discipline.

Pojedinačni primjeri učenja engleskog jezika za posebne svrhe mogu se naći kroz istoriju – dijalozi za Engleze koji putuju u Francusku iz XIV vijeka (Howatt u Aguado de Cea, 2004), te knjige i rečnici namijenjeni za trgovinu u XVI vijeku (Opitz u Swales, 1988). Međutim, ova izdanja nisu oslikavala potrebu za poslovnom komunikacijom ili profesionalnim napredovanjem, već su predstavljala statusni prestiž onih koji su ih koristili. Time se ističe „razlika između jezika kao 'predmeta' i jezika kao 'usluge’“⁹ (Aguado de Cea, 2004, str. 126).

Iako nije lako odrediti tačno vrijeme nastanka ESP-a, teoretičari iz ove oblasti slažu se da se počeo izučavati 60-ih godina 20. vijeka. Neki teoretičari (Robinson i Howatt, u Aguado de Cea 2004, str. 127; Perren u Jordan, 2001, str.173) smatraju da je ESP zvanično počeo da postoji 1969. godine kada je održana prva konferencija o jezicima za posebne svrhe u organizaciji *Center for information on language teaching and research* u Londonu. Drugi teoretičari (Johns 2013; Hutchinson / Waters 1987; Dudley-Evans / St John 1998), pozivajući se na Svejlsovu tvrdnju u *Epizodama u ESP-u* (Swales 1988, *Episodes in ESP*), ističu da se početak ESP-a veže za 1962. godinu kada je objavljen članak C. L. Barber-a „Some measurable characteristics of Modern Scientific Prose“. Svejls (Swales J. , 1988, str. xiv) smatra da je teško procijeniti kada je ESP nastao, te da je subjektivna procjena kada praistorija ESP-a prestaje, a istorija počinje. Njegov izbor je 1962. godina i navedeni Barberov rad.

⁹ “...a distinction between language as a ‘subject’ and language as a ‘service’”

Polazeći od pitanja kada tačno ESP počinje, koje izvore citirati, te kako napraviti razliku između teorijskog istraživanja i pedagoške prakse u ESP-u, Ann M. Johns (Johns, 2013) dijeli historiju ESP-a na četiri perioda: 1) rane godine (1962-1981), 2) bliska prošlost (1981-1990), 3) savremeno doba (1990-2011) i 4) budućnost (2011 i dalje).

Prvi period počinje godinom koju je Svejls (Swales) definisao kao početak ESP-a i karakteriše ga istraživanje ESP-a koje je bilo fokusirano na engleski za nauku i tehnologiju (eng. *English for science and technology* – EST). U početku je istraživanje bilo opisno i vezivalo se za gramatiku kroz žanrove kako bi se odredile opšte karakteristike EST-a na nivou rečenice. Ovaj pristup je prevaziđen radom tzv. vašingtonske škole čiji su se predstavnici bavili odnosima između gramatike ili leksike EST-a i retoričkim svrhama autora u tekstovima, te kontrastivnim analizama (Johns, 2013, str. 7). Džons smatra najuticajnijim drugi period, u smislu tema za objavljenu istraživačku i pedagošku praksu, a sve kroz izdanja *English for Specific Purposes Journal*-a koja su posvećena obuci nastavnika, ESP-u za određene struke, međujeziku, te obuci saradnika u nastavi širom svijeta. Period bliskije prošlosti karakterišu i sada aktuelne teme, kao što su: procjenjivanje potreba, korištenje tehnologija, strategije za učenje, a uvedene su i teme žanra i retoričkih pomjeranja. Period modernog doba obuhvata poslednju deceniju 20. vijeka i prvu 21. vijeka i odlikuju ga pojava novih časopisa, a dominantna tema u istraživanju ESP-a je žanr. Konačno, Džons zaključuje da budućnost ESP-a karakterišu četiri riječi:

Raznolikost, u temama, metodologijama, retorikama (npr. vizuelnim i multimodalnim), stanovištima autora, itd; *kontekst*, jer mjesta istraživanja postaju različita, pa se izdvajaju specifični konteksti učionica, kompanija, onlajn medija – a u spoznaji učenika – *kompleksnost*, koja se ostvaruje metodološkom triangulacijom, i konačno, *kritika*, ne samo rada i pedagogija istraživača, već i samog istraživača, kroz samo-odraz.¹⁰ (Johns, 2013, str. 22)

¹⁰ “*variety*, in topics, methodologies, rhetorics (e.g. the visual and multimodal), writer’s stance, and more; *context*, as the locales for research become diversified, bring to the fore the specific contexts of classrooms, businesses, online media – and in learner’s cognition – *complexity*, realized through methodological triangulation, and finally, *critique*, not only of the researcher’s work and pedagogies but of the researcher him/herself, through self-reflection”.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987), pak, dijele razvoj ESP-a na pet glavnih faza, pri čemu je četvrta faza bila u toku u vrijeme objavljivanja njihove knjige, a peta je bila u najavi. Analizu razvoja ESP-a vežu za razvoj EST-a. Ipak, oni svoju podjelu ne baziraju na vremenskim intervalima, već na pristupima koji su dominirali. Prvu fazu odlikuje koncept posebnog jezika, odnosno analiza registra, i pažnja je stavljena na nivo rečenice. U drugoj fazi fokus je na jeziku izvan rečenice, tj. na analizi retorike ili diskursa, a u trećoj na analizi ciljnih situacija, odnosno analizi potreba. U toku četvrte faze, akcent se prebacuje sa samog jezika na procese upotrebe jezika – na jezičke vještine. Sve ove faze odnose se na upotrebu jezika, a peta faza, koja je sredinom 80-ih prošlog vijeka tek bila u povoju, u centar istraživanja stavlja proces učenja. Hačinson i Voters smatraju da ove faze nisu ograničene, već da se na različitim nivoima razvoja primjenjuju u raznim djelovima svijeta. Ovakvu podjelu razvoja ESP-a pravi i Lakić (1999, str. 26-32), uz dodatak šeste faze, analiza žanra, koja zaokuplja pažnju teoretičara od 80-ih godina 20. vijeka.

2.2 Vrste/kategorije ESP-a

Bez obzira na to kako su podijelili razvoj ESP-a, teoretičari (Swales J. , 1988; Dudley-Evans & St John, 1998; Johns, 2013; Hutchinson & Waters, 1987) se slažu da se istraživanje u ESP-u u početku odnosilo na oblast engleskog za nauku i tehnologiju (*English for Science and Technology – EST*), pa je u početku EST bio sinonim za ESP (Swales J. , 1988; Hutchinson & Waters, 1987).

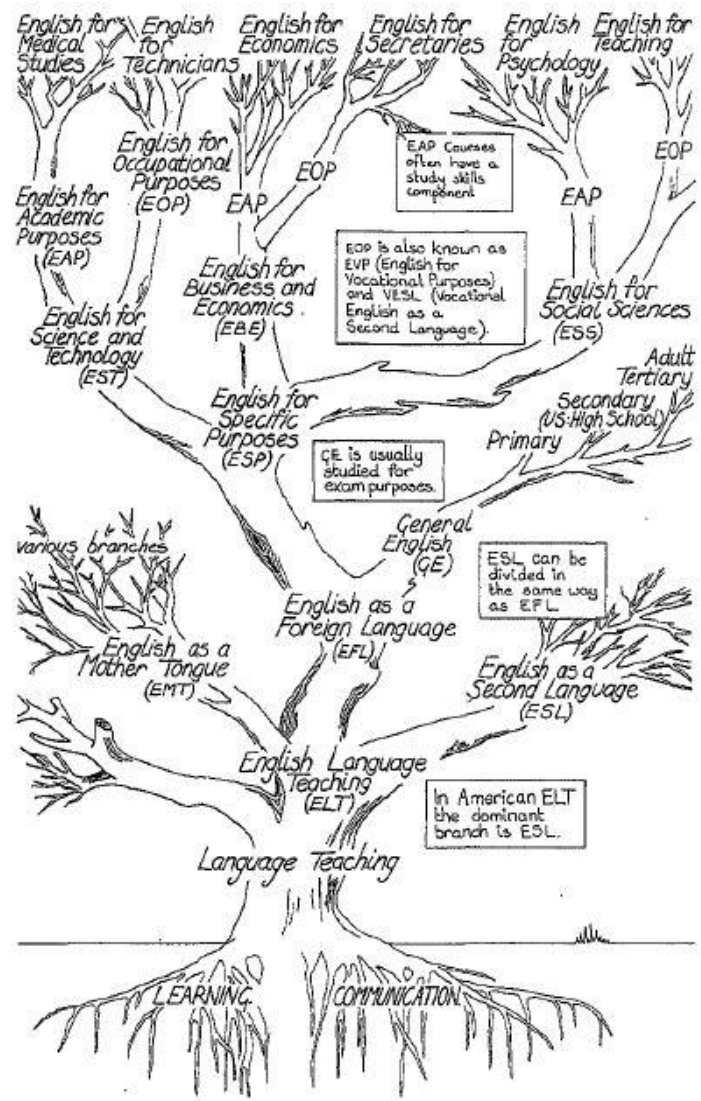
Vremenom je ESP dalje dijeljen na engleski za akademske svrhe (*English for Academic Purposes – EAP*) i engleski za svrhe posla ili struke (*English for Occupational Purposes – EOP/English for Vocational Purposes – EVP*), te engleski za profesionalne svrhe (*English for Professional Purposes – EPP*), zavisno od potrebe učenika¹¹. Detaljnije se određuje posebnost 'posebne svrhe' (Swales J. , 1988, str. xvi). Međutim, ovakva podjela ne može biti striktna, jer, po riječima Dijane Belčer¹² (Diane Belcher,

¹¹ Engleska riječ *learner* podrazumijeva lice koje uči, bez obzira na uzrast ili nivo obrazovanja, i čija je želja i namjera da stekne određeno znanje. U našem jeziku, učenik je, najčešće, mlada osoba koja ide u osnovnu ili srednju školu. Ipak, u ovom radu koristiće se izraz 'učenik' da se označi bilo koje lice koje uči jezik. U istraživačkom dijelu rada koristićemo izraz 'student' da označimo učenike na nivou univerziteta.

¹² Plenarno otvaranje na The Second International Conference on Teaching English for Specific Purposes and New Language Learning Technologies *Synergies of Language Learning*, održano 22. maja 2015. godine u Nišu

2015), postoji onoliko vrsta ESP-a koliko ima specijalizovanih potreba za učenjem jezika, pa su tako nastale oblasti: engleski za posebne akademske svrhe (eng. *English for Specific Academic Purposes* – ESAP), engleski za profesionalne i akademske svrhe (eng. *English for Professional Academic Purposes* – EPAP), engleski za društveno-kulturne svrhe (eng. *English for Sociocultural Purposes* – ESCP), stručni engleski kao drugi jezik (eng. *Vocational English as a Second Language* – VESL), itd. Vrste ESP-a su najčešće prikazane u obliku razvojnog stabla.

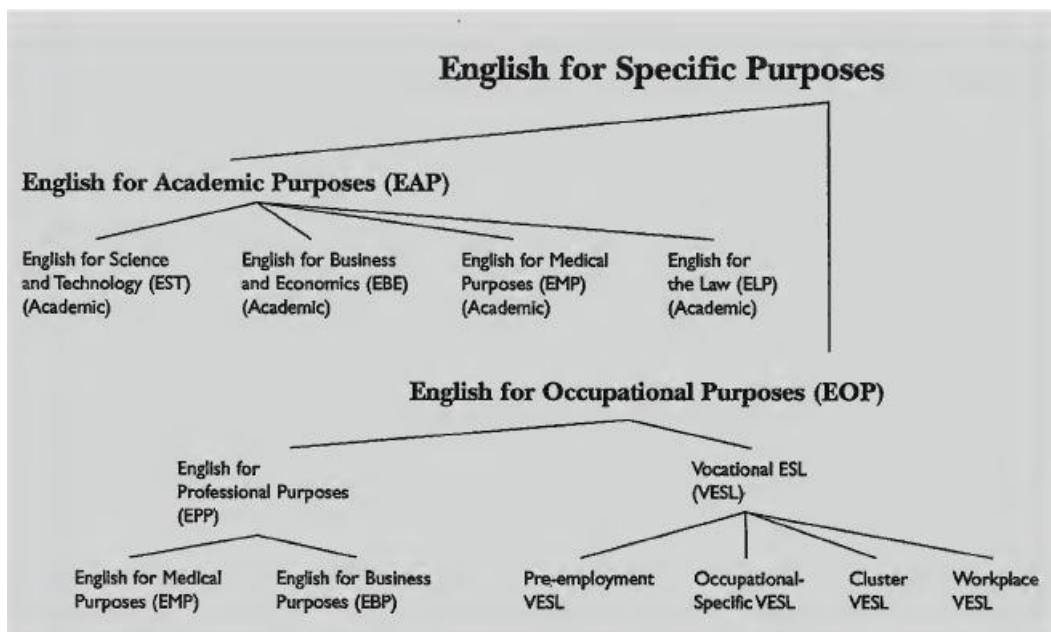
Na stablu koje prikazuju Hačinson i Voters (Slika 3), ESP je predstavljen kao grana engleskog kao stranog (*English as Foreign Language* – EFL), odnosno drugog (ESL), jezika, pri čemu mu je opšti engleski jezik (eng. *General English* – GE) „najbliži rođak“. ESP se dalje dijeli na tri kategorije: engleski za nauku i tehnologiju (EST), engleski za poslovanje i ekonomiju (eng. *English for Business and Economics* – EBE) i engleski za društvene nauke (eng. *English for Social Sciences* – ESS). Svaka od ovih kategorija može se odnositi na akademske i/ili stručne svrhe, pa su dati primjeri za svaku od ovih potkategorija.



Slika 3. Stablo ELT-a (Hutchinson & Waters, 1987, str. 17)

Kao što se vidi na Slici 4, Džons i Prajs-Maçado (Johns & Price-Machado, 2001, str. 44) dijele ESP na EAP i EOP, pri čemu se EOP dalje dijeli na engleski za profesionalne svrhe (EPP) i stručni engleski kao drugi jezik (VESL). I one ističu da ovakva podjela nije definitivna, jer „programi se prilagođavaju kontekstima i potrebama određenih grupa studenata“¹³ (*ibid*, str. 44).

¹³ “... the programs are adapted to the contexts and needs of particular groups of students.”



Slika 4. Klasifikacija kategorija ESP-a (Johns & Price-Machado, 2001)

2.2.1 Engleski za akademske svrhe – EAP

Engleski za akademske svrhe odnosi se na potrebe studenata koji bi se svojom profesijom bavili na akademskom nivou. Upravo zbog globalne poslovne i akademske upotrebe engleskog jezika u poslednjih dvadesetak godina, porastao je i značaj EAP-a. Polje engleskog za akademske svrhe je široko jer pokriva i učenje srednjoškolaca kojima je engleski maternji (odnosno, prvi) jezik, a koji moraju da čitaju tekstove (udžbenike) iz stručnih predmeta i pišu eseje, i studente i postdiplomce koji treba da pišu seminarske i istraživačke radove i da prezentuju naučne radove na konferencijama (Charles, 2013, str. 137). Ipak, EAP je prepoznatljiv po usredsređenosti na nastavu engleskog čiji je cilj, prije svega, da pripremi studente kojima je engleski drugi ili strani jezik za studije i istraživanja na institucijama u kojima je engleski zvanični jezik (Gilbert, 2013, str. 119).

Gilbert citira Strevens-a (*ibid*) koji navodi četiri ključne karakteristike EAP-a: zadovoljavanje posebnih potreba učenika; podučavanje sadržaja (tema/naslova) koji se odnose na posebne discipline; fokusiranje na upotrebu jezika koji je specifičan za disciplinu, i podučavanje engleskog za posebne svrhe, nasuprot 'opštem engleskom'. Engleski za akademske svrhe se „više bavi jezikom i akademskim vještinama koje

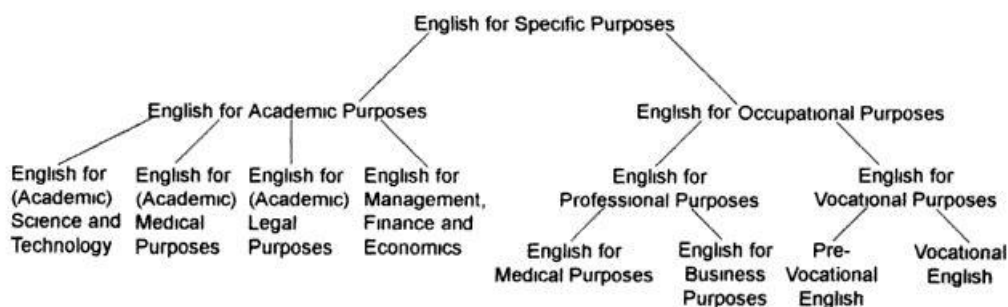
omogućavaju učenicima da komuniciraju u različitim kontekstima i temama¹⁴, za razliku od engleskog za posebne svrhe koji se više bavi formama i funkcijama jezika u određenim disciplinama (Gnutzmann, 2011, str. 526).

Hajland (Hyland, 2006, str. 9) ističe razliku između engleskog za opšte akademske svrhe (*English for General Academic Purposes* – EGAP) i engleskog za posebne akademske svrhe (ESAP). Primjenjujući EGAP pristup, nastavnici pokušavaju da izdvoje određene vještine, jezičke forme i aktivnosti (kao što su propitivanje, hvatanje bilješki na časovima, pisanje sažetaka, prezentacije, čitanje raznih materijala) koje su uobičajene za sve discipline. S druge strane, ESAP-om se ističe da, iako mogu da postoje neke slične vještine, jezičke forme ili aktivnosti među disciplinama, razlike mogu da budu još veće, i treba posvetiti pažnju potrebama svake discipline (Hyland, 2006, str. 9). Kao što Nucman navodi, u ESAP-u je naglasak na jezičkim i diskursnim strukturama, terminologiji, vještinama i pojedinačnim akademskim konvencijama koji su vezani za određeni akademski predmet (Gnutzmann, 2011, str. 527).

2.2.2 *Engleski jezik za svrhe struke*

Druga grana ESP-a je engleski za svrhe struke (EOP). Na Slici 3. možemo vidjeti da su za Hačinsona i Votersa pojmovi *English for Occupational Purposes*, *English for Vocational Purposes* i *Vocational English as a Second Language* sinonimi. Međutim, Dadli-Evans i St Džon (Dudley-Evans & St John, 1998, str. 6) dalje dijele EOP na EPP (engleski za profesionalne svrhe) i EVP, što je prikazano na Slici 5. Kao što smo već vidjeli, istu podjelu prave i Džons i Prajs-Maçado (Slika 4).

¹⁴ “mainly [deals] with language and academic skills which enable learners to communicate in a greater variety of contexts and subjects.”



Slika 5. Klasifikacija ESP-a prema profesionalnoj oblasti (Dudley-Evans & St John, 1998)

Budući da u našem jeziku ne postoje sasvim adekvatni prevodi za riječi *occupational* (vezan za zanimanje) i *vocational* (stručni) koji bi jasno razdvojili razliku između ovih pojmova, u ovom radu ćemo koristiti samo izraz 'stručne' svrhe, odnosno 'svrhe struke'.

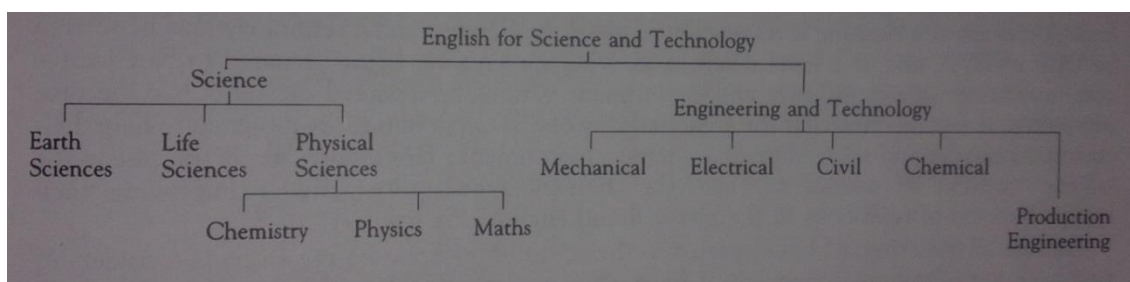
Na osnovu datog dijagrama (Slika 5), Dudley-Evans i St John objašnjavaju da EOP „uključuje profesionalne svrhe u administraciji, medicini, pravu i poslovanju (biznisu), i svrhe struke za neprofesionalce u poslu ili situacijama prije zaposlenja“¹⁵ (Dudley-Evans & St John, 1998, str. 7). Ovakvu podjelu potkrepljuju primjerima engleskog za opšte poslovne svrhe (eng. *English for General Business Purposes* – EGBP) i engleskog za posebne poslovne svrhe (eng. *English for Specific Business Purposes* – ESBP). U prvom slučaju, učenik je iskusan profesionalac koji dijeli iskustvo u okruženju u kojem se jezik uči, dok u drugom, učenici su ili tek počeli da se bave određenom profesijom ili se pripremaju za to.

EOP se odnosi na učenje i obuku odraslih osoba čiji je cilj da poboljšaju svoje poslovne potencijale kroz bolju komunikaciju na engleskom jeziku, odnosno kroz unapređenje jezičkih vještina potrebnih za posao kojim se bave (Kim, 2008, str. 2), ili namjeravaju da se bave.

¹⁵ “[it] includes professional purposes in administration, medicine, law and business, and vocational for non-professionals in work or pre-work situations.”

2.2.3 Engleski za informacione tehnologije¹⁶ (EIT)

Trimbl (Trimble, 1985, str. 6) objašnjava da EST pokriva oblasti engleskog jezika pisanog za akademske i profesionalne svrhe i engleskog pisanog za svrhe struke, što često obuhvata neformalno pisani diskurs iz stručnih časopisa, kao i naučne i tehničke materijale pisane za nestručna lica. U *Epizodama u ESP-u*, Svejls ističe da „EST je starija grana ESP-a – starija po trajanju, obilnija po broju publikacija i veća po broju angažovanih praktičara“¹⁷ (Swales J. , 1988, str. xiv). On dalje dijeli EST na tri potkategorije koje se međusobno prožimaju: prema obrazovnom nivou, prema predmetu bavljenja i prema vrstama aktivnosti u kojima su studenti angažovani (*ibid*, str. xv), kao što je prikazano na Slici 6. Vidimo da se inženjerstvo i tehnologija granaju na mašinstvo, elektro-tehniku, građevinarstvo, hemijsku tehnologiju i proizvodnju.



Slika 6. Potkategorije EST-a (Swales J. , 1988, str. xv)

Budući da je Svejlsova knjiga prvi put objavljena 1985. godine i da su se informacione tehnologije u formi koju mi sada prepoznavamo tada tek počele razvijati, ne čudi što ih nema u ovakvoj podjeli. Mi bismo tu oblast dodali kao šesti ogranak inženjerstva i tehnologija.

Kao i u ostalim primjerima ESP-a, engleski za informacione tehnologije (EIT) može biti akademski i stručni, u oblastima kao što su: tehnička podrška, softverski inženjering, računarske mreže, veb dizajn, zaštita računarskih sistema, itd. Vokabular EIT-a karakterišu izrazi i riječi specifične za ovu oblast, a naročito je izražena upotreba složenica (npr. *keyboard, motherboard, address bus, scroll bar*), kolokacija (*attach a*

¹⁶ Informacione tehnologije se još nazivaju informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) (*Information and Communication Technology – ICT*). U ovom radu ćemo koristiti termin informacione tehnologije (IT).

¹⁷ “EST is the senior branch of ESP — senior in age, larger in volume of publications and greater in number of practitioners employed.”

file, access the Web, virtual environment) i akronima (*CD, PC, VoIP, URL*). Gramatika EIT-a ističe upotrebu prostog sadašnjeg vremena (eng. *Present Simple Tense*), u aktivu i pasivu, imperativa, prvog i drugog kondicionala, gerunda, modalnih glagola (i oblika *will*) za izražavanje vjerovatnoće, te oblika za izražavanje uzroka i posledice. Trimbl ubraja i relativne klauze (Trimble, 1985, str. 9). Parkinson (2013, str. 167) ističe da su za jezik nauke i tehnologije (pa samim tim i jezik informacionih tehnologija) bitni i grafikoni i dijagrami, koje studenti moraju da nauče da tumače, a tri najvažnija pisana žanra inženjerstva su izvještaji o projektu, izvještaj o radnom iskustvu i priručnik za uputstva (Marshall u Parkinson, 2013, str. 163).

Sve ove odlike čine engleski za informacione tehnologije posebnim ogrankom ESP-a, pa u vezi sa tim, zahtijeva i posebnu metodologiju koja se zasniva na metodologiji ESP-a.

2.3 Metodologija ESP-a

Pitajući se da li je metodologija ESP-a zapostavljena oblast, Litlud (Littlewood, 2014, str. 288-290) predstavlja ključne ideje istaknutih autora koji su se bavili ovom temom (Hutchinson & Waters, Robinson, Ellis & Johnson, Dudley-Evans & St John, Jordan, Johns, Basturkmen). On zaključuje da ovi autori uglavnom opisuju ili preporučuju tehnike, ali vrlo malo upućuju nastavnike kako da ih koriste, kakva je međusobna funkcija tih tehnika i koji je cilj posebne komunikativne kompetencije učenika. Od kada su Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 18) istakli da „ne postoji ESP metodologija, već samo metodologije koje se primjenjuju u ESP učionici, ali se mogu jednako koristiti za učenje bilo koje vrste engleskog jezika“, teoretičari su različito tumačili ovo pitanje.

Helen Basturkmen (Basturkmen, 2008, str. 114) navodi nekoliko autora (Robinson, Dudley-Evans & St Džon, Todd) koji različito definišu metodologiju ESP-a, zaključujući da je diskutabilno da li ESP ima posebnu metodologiju. Tako Robinsonova (Robinson) smatra da se metodologije nastave engleskog jezika (eng. *English Language Teaching – ELT*) i ESP-a vrlo malo razlikuju. Ona naglašava dvije tipične karakteristike metodologije ESP-a: ESP može (ali ne mora) da zasniva aktivnosti na specijalizaciji učenika, a ESP aktivnosti mogu (ali ne moraju) da imaju potpuno autentičnu svrhu koja

proizilazi iz učenikovih ciljanih potreba. Basturkmen dalje iznosi tvrdnju Dadli-Evansa i St Džona (Dudley-Evans & St John, 1998) koji smatraju da su upotreba jezika i aktivnosti koje odražavaju polje učenikove specijalizacije ono što karakteriše ESP metodologiju. Konačno, Helen Basturkmen ističe šest pristupa koje je Tod (Todd, 2003) pronašao u literaturi EAP-a: induktivno učenje, procesni nastavni planovi, autonomija učenika, upotreba autentičnih materijala i zadataka, integracija nastave i tehnologija i timska nastava (saradnja sa nastavnicima struke). Tod smatra da je prvih pet pristupa primjenjivo i u ELT-u, a da je šesti tipičan za EAP. Uzimajući u obzir ova viđenja, Basturkmen predstavlja metodologiju ESP-a na konceptima strategija inputa i outputa. Strategije zasnovane na inputu podrazumijevaju učenje koje se bazira na opisu jezika u obliku pisanih ili govornih tekstova, a u onim zasnovanim na outputu, učenik od početka koristi ciljni jezik. Ove dvije strategije imaju svoje potkategorije: input praćen outputom i output praćen inputom (Basturkmen, 2008, str. 114-131).

Ričards i Rodžers prikazuju šemu Antonija (Anthony, 1963) kojom je predstavljena razlika između teorije i principa nastave jezika sa jedne strane, i proisteklih procedura za nastavu jezika, sa druge: *pristup* („skup međusobno povezanih pretpostavki koje se bave prirodom nastave i učenja jezika“¹⁸), *metod* („sveukupni plan sistematskog predstavljanja jezičkog materijala, čiji se ni jedan dio ne suprotstavlja, i u cjelosti je zasnovan na odabranom pristupu“¹⁹) i *tehnika* („...je primjenjiva – ono što se zapravo dešava u učionici. ... Tehnike moraju biti u skladu sa metodom, te stoga i sa pristupom“²⁰) (Richards & Rogers, 1986, str. 15). Smatrajući da Antonijeva šema nije potpuna i precizna, jer ne objašnjava: samu prirodu metode, uloge nastavnika i učenika, ulogu materijala i oblike koje materijal treba da ima, kako se pristup može realizovati u metodi ili kako su metod i tehnike povezani, Ričards i Rodžers su ponudili precizniji koncept. Oni pristup i metod posmatraju na nivou *dizajna* (opšteg plana/nacrta), a to je nivo na kojem se određuju ciljevi, nastavni plan i sadržaj, te uloge nastavnika, učenika i nastavnog materijala, i *procedure*, koji odgovara Antonijevom nivou tehnike (Richards & Rogers, 1986, str. 16). Objašnjavajući odlike dizajna, konkretno odabira nastavnog

¹⁸ “[An approach is] a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning.”

¹⁹ “[Method is] an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach.”

²⁰ “[A technique is] implementational – that which actually takes place in a classroom. ... Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.”

sadržaja, Ričards i Rodžers ističu da se sadržaj odnosi na predmet, tj. temu (o čemu će se govoriti), i na lingvistiku (kako će se o tome govoriti). Oni smatraju da su kursevi ESP-a po pravilu fokusirani na predmet. Metode koje se primjenjuju određuju oko kakvog jezika i kojih tema treba da se organizuje nastava jezika i po kojim principima treba rasporediti redosled podučavanja sadržaja u okviru kursa. U ESP kursevima redosled podučavanja se može odrediti na osnovu komunikativnih potreba učenika (Richards & Rogers, 1986, str. 21), koje dalje, uz određivanje ciljeva, izbor nastavnih aktivnosti i procjenu ishoda programa, čine osnov za razvoj nastavnog programa.

Nastavne aktivnosti ESP-a su brojne, zahvaljujući velikom broju udžbenika i priručnika, ali ne postoji jedinstvena, najbolja metoda, jer su svi nastavnici, nastavni konteksti i učenici (pojedinačno i u grupi) različiti (Littlewood, 2014, str. 295). Recimo, isti nastavnik, u istom kontekstu, može da koristi različite metode za drugu grupu učenika. Batler-Pasko izdvaja tri osnovna oblika časova ESP-a:

1. ESP koji predaju nastavnici engleskog koristeći sadržaj vezan za određenu oblast,
2. Kursevi određene oblasti koje predaju stručni nastavnici na engleskom,
3. Saradnički model u kojem i nastavnici engleskog i nastavnici iz te oblasti zajedno utiču na razvoj i/ili nastavu kursa.²¹ (Butler-Pascoe u Kern N., 2013, str.94)

Prvi model je u Crnoj Gori najčešći, a možda i jedini. Nemamo saznanja da časove ESP-a drži nastavnik iz struke, ali ima primjera kurseva koji se održavaju na engleskom²². Saradnički model uglavnom zavisi od nastavnika jezika, odnosno koliko je voljan i spreman da traži pomoć od kolega iz struke.

Littlewood (2014, str. 296) ističe da smo ušli u tzv. „postmetodsko“ doba, gdje nije prioritet naći ili dokazati najbolje metode, već iskristalisati principe koji će pomoći nastavnicima da kreiraju sopstveni pristup koji odgovara njihovom ličnom kontekstu. U skladu sa tim, on predlaže tri principa: 1) 'osjećaj za uvažavanjem'²³ iskusnih nastavnika, čiji bi rad

²¹ 1. ESP taught by English teachers using field-specific content. 2. Field-specific courses taught by teachers in the disciplines using English as the language of instruction. 3. A collaborative model in which both English and field-specific teachers have joint input into the development and/or teaching of the course'

²² Na primjer, MBA (*Master of Business Administration*) program na Fakultetu za poslovne studije *Montenegro Business School*, Univerzitet "Mediterran" Podgorica

²³ Littlewood koristi termin 'sense of plausibility' koji je skovao Prabhu (1990)

trebalo da služi kao podsticaj za pronalaženje i primjenu adekvatnih tehnika i metoda; 2) principi učenja ciljnog jezika, po kojima se kao osnov za učenje ESP-a uzimaju principi učenja drugog jezika, i 3) skupljeno profesionalno iskustvo potkrijepljeno teorijom nastave jezika (Littlewood, 2014, str. 296-299). Ovaj princip se zasniva na razlikovanju 'lingvističkih vještina' (*linguistic skills*) od 'komunikativnih sposobnosti' (*communicative abilities*) koje je definisao Vidovson (Widdowson 1978, u Littlewood 2014, 299), a kojim se ističe potreba da se pređe sa 'upotrebljivosti' (eng. *usage*) na 'upotrebu' (eng. *use*) jezika. To znači da poznavanje gramatičkih pravila treba iskoristiti i, kao dio poznavanja jezičkog sistema, primijeniti ih kako bi se ostvarila komunikacija. Za nastavnika to predstavlja korištenje najefikasnijih aktivnosti kojim se premoštava jaz između učionice i primjene u praksi.

2.3.1 Kreiranje kurseva

Kao što smo već naveli, praksa i teorija ESP-a odnose se na nastavu, odnosno na kurseve jezika za posebne svrhe. Po mišljenju Hačinsona i Votera, kurseve ESP-a čine tri faktora: *opisi jezika*, koji predstavljaju nastavni plan, *teorije učenja*, koje upućuju na metodologiju, i *analiza potreba*, kojom se ističe priroda određenog cilja i situacije za učenje (Hutchinson & Waters, 1987, str. 22). Oni razlikuju opis jezika od teorije učenja ističući da opis raščlanjuje jezički sistem, ali ne objašnjava kako opisane jezičke jedinice mogu, ili bi trebalo, da se podučavaju. Izdvajaju šest opisa jezika koji su manje ili više uticali (i utiču) na ESP: 1) *klasična ili tradicionalna gramatika*, 2) *strukturalna lingvistika*, 3) *transformaciono-generativna gramatika*, 4) *jezičke varijacije*, 5) *funkcionalna/pojmovna gramatika* i 6) *analiza diskursa (retorička analiza)*. U ovom kontekstu, Ričards i Rodžers (Richards & Rogers, 1986, str. 17) izdvajaju tri teorijska pogleda na jezik: *strukturalni*, *funkcionalni* i *interaktivni*. Oni navode tvrdnju Robinsonove (Robinson, 1980) da je ESP nastao od funkcionalnog prikaza potreba učenika.

S druge strane, teorijski osnov za metodologiju pružaju teorije učenja (Hutchinson & Waters, 1987, str. 23). Ova dva autora ističu da je teorija učenja jezika na raspolaganju nastavnicima tek od 20. vijeka, kada se psihologija izdvojila kao samostalna nauka. Razlog za to je što na učenje jezika utiče način na koji učenikov mozak „posmatra,

organizuje i čuva informacije“²⁴, a ne analiza prirode jezika (Hutchinson & Waters, 1987, str. 39). Hutchinson i Voters izdvajaju pet faza razvoja teorija učenja: 1) *bihevizizam: učenje kao stvaranje navike*, 2) *mentalizam: mišljenje kao aktivnost vođena pravilom*, 3) *kognitivni kod: učenici kao mislena bića*, 4) *afektivni faktor: učenici kao emotivna bića*, i 5) *učenje i sticanje*. Ričards i Rodžers opisuju razne primjere teorija učenja jezika, ali ih dijele na dvije vrste: teorije orijentisane na proces i teorije orijentisane na uslove, pri čemu se prve zasnivaju na procesima učenja (npr. stvaranje navika, indukcija, testiranje hipoteze i sl), a druge naglašavaju prirodu konteksta u kojima se učenje jezika dešava (Richards & Rogers, 1986, str. 18-19).

Kreiranje kursa predstavlja proces koji podrazumijeva određivanje nastavnog materijala koji će se koristiti za ispunjavanje potreba, želja i nedostataka studenata ESP-a, i koji predstavlja nastavni plan tog kursa, i određivanje načina na koje će se provjeriti napredovanje učenika. Taj proces je zahtjevan, jer na njega utiču i spoljni faktori, kao što su trajanja kursa, opremljenost učionice, dostupne tehnologije, iskustvo nastavnika, odnosno kreatora kursa, itd. Hutchinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 65) izdvajaju tri tipa pristupa kursevima ESP-a, zavisno od toga na šta kreatori kursa stavljaju naglasak: na jezik, na vještine i na učenje. Pri tome ističu da je ovaj posljednji pristup najefikasniji, jer na svakom nivou procesa kreiranja kursa u prvi plan stavlja učenika.

Džons i Prajs-Maçado (Johns & Price-Machado, 2001, str. 45-48) smatraju da pri kreiranju kursa treba voditi računa o: *polaznicima kursa* - zapravo, ko su naručioc, i samim tim, investitori, kursa (firme za svoje radnike, pojedinci ili obrazovne institucije); *nastavnicima*, kojima, najčešće, engleski nije prvi jezik i koji treba da vode računa o sadržaju kursa i komunikaciji sa učenicima unutar konteksta koji zajedno treba da razvijaju; *pitanjima autentičnosti*, koji podrazumijevaju mjesto održavanja kursa (Džons i Prajs-Maçado predlažu da to, bar povremeno, bude radno mjesto učenika ili dio posebnog akademskog konteksta), izbor tekstova ili žanrova koji odgovaraju realnim situacijama struke, te izbor aktivnosti ili strategija u učionici; *određivanju nastavnog programa*, koji treba „da zadovolji posebne lingvističke i pragmatičke

²⁴ “observes, organizes and stores information.”

potrebe studenata dok se pripremaju za već određene kontekste na engleskom jeziku²⁵, te *provjeri znanja*, koja mora da odgovara datom nastavnom kontekstu.

Svi pomenuti konteksti ESP kursa zasnivaju se na analizi potreba učenika.

2.3.2 Analiza potreba

Treći faktor koji, po Hačinsonu i Votersu, utiče na kreiranje kursa je analiza potreba. Kako ističu, potreba za engleskim jezikom, bilo opštim ili onim za posebne svrhe, definitivno postoji, inače ne bi postojao u nastavnim programima. Ono po čemu se ESP razlikuje od opšteg engleskog jezika je *svijest* o potrebi, a ne samo *postojanje* potrebe (Hutchinson & Waters, 1987, str. 53). Objašnjavajući samu 'potrebu', Hačinson i Voters govore o *ciljnoj potrebi* – šta učenik treba da radi u ciljnoj situaciji, i *potrebi za učenjem* – šta učenik treba da radi da bi učio.

Pod ciljnom potrebom se podrazumijevaju: neophodnosti (*necessities*), nedostaci (*lacks*) i želje (*wants*) (Hutchinson & Waters, 1987, str. 55-59). Neophodnosti podrazumijevaju prepoznavanje svega što učenik mora da zna kako bi mogao da djeluje u svom ciljnom okruženju. Jednako je važno prepoznati i nedostatke, odnosno, na šta je potrebno obratiti pažnju kod svakog učenika i koje mu neophodnosti nedostaju. Konačno, želje označavaju subjektivne neophodnosti i procjenu nedostataka samih učenika, koji se uglavnom ne poklapaju sa procjenama nastavnika i kreatora kursa. Opisujući kurs ESP-a kao putovanje, Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987, str. 60) označavaju nedostatke kao tačku polazišta, a neophodnosti kao tačku odredišta, pri čemu se javljaju želje kao usputne nesuglasice oko krajnjeg odredišta. Potrebe za učenjem predstavljaju rutu tog putovanja, odnosno kako učenik uči da upotrijebi naučeno. Aguado de Sea (Aguado de Cea, 2004, str. 138) ove potrebe prikazuje u obliku tabele (Tabela 1):

²⁵ „...to meet the specific linguistic and pragmatic needs of students as they prepare for identified English-medium contexts.“

Tabela 1. Odnos ciljnih potreba i potreba za učenjem

Ciljne potrebe ²⁶	Potrebe za učenjem
Zašto je učenje potrebno? Zbog studija, za posla, zbog obuke, itd.	Zašto učenici pohađaju ovaj kurs? Obavezno, opciono, zbog potrebe, itd.
Kako će se jezik koristiti? Preko medija, kanala, tipova teksta, itd.	Kako učenik uči? Učeći pozadinu, metodologiju, tehnike, itd.
Šta će biti sadržajna oblast? Predmeti, nivo, itd.	Koji resursi su dostupni? Broj nastavnika, stavovi, nastavnikovo poznavanje stručne materije, materijali, pomoćna sredstva.
Sa kime će učenik koristiti jezik? Izvorni/neizvorni govornici, nivo znanja primaoca, odnos, itd.	Ko su učenici? Starosna dob, pol, interesovanja, društvena pozadina, poznavanje stručne materije, stavovi prema engleskom jeziku.
Gdje će se jezik koristiti? Fizičko okruženje, ljudski kontekst, lingvistički kontekst.	Gdje će se kurs ESP-a održavati?
Kada će se jezik koristiti?	Kada će se kurs ESP-a održavati?

Ričards i Rodžers (1986, str. 156) smatraju da se analiza potreba može odnositi na opšte parametre programa jezika ili na posebne potrebe, pri čemu se opšti parametri odnose na saznanje ko su učenici, kakvo im je jezičko predznanje, koji su ciljevi i kakva su očekivanja nastavnika i učenika, vremensko ograničenje, i sl. Posebne potrebe podrazumijevaju određivanje metoda, tehnika, zadataka i vještina koji su neophodni da se sprovedu opšti parametri.

Džordan (Jordan, 2002, str. 74) navodi da postoje različiti načini da se prikupe potrebni podaci za analizu potreba studenata, kao što su: jezički testovi, upitnici, posmatranje u učionici, samoprocjena i razgovori. Nucman (Gnutzmann, 2011, str. 528) izdvaja

²⁶ **Target needs:** Why is the language needed? For studying, for working, for training, etc. / **How** will the language be used? Medium, channel, types of text, etc. / **What** will the content areas be? Subjects, level, etc. / **Who** will the learner use the language with? Native/NN speaker, level of knowledge of receiver, relationship, etc. / **Where** will the language be used: physical setting, human context, linguistic context./ **When** will the language be used? // **Learning needs:** Why are the learners taking the course? Compulsory, optional, attitude, etc. / **How** do the learners learn? Learning background, methodology, techniques, etc. / **What** resources are available? Number of teachers, attitudes, teacher's knowledge of subject matter, materials, aids. / **Who** are the learners? Age, sex, interests, social background, knowledge of subject matter, attitudes to English / **Where** will the ESP course take place? / **When** will the ESP course take place?

Fernsovu (Fearn) tvrdnju da su učenici često neodlučni u vezi sa svojim potrebama, odnosno ciljevima koje žele da postignu, i da je najbolje da učenici i nastavnici zajednički prepoznaju posebne potrebe, kako bi mogli da pripreme časove i samim tim odrede ciljeve.

2.3 Uloga nastavnika

U uvodnom dijelu svog rada *The Teacher as Student in ESP Course Design*, Entoni (Anthony, 2007, str. 70) postavlja pitanje ko bi trebalo da bude nastavnik engleskog kao jezika struke: stručnjak iz prakse ili nastavnik engleskog jezika. Kao odgovor na to pitanje, on daje argumente zašto to ne može biti stručnjak iz struke: 1) stručnjaci najčešće nemaju odgovarajuće poznavanje jezičkih vještina potrebnih za kurs jezika struke, 2) nisu zainteresovani, ili nemaju dovoljno vremena, za nastavu jezika struke, i 3) čak i kada su stručnjaci dobri poznavaoци engleskog, ili im je to maternji jezik, i uz to su voljni da drže časove ESP-a, to ne znači da su stručnjaci za jezik. Samo poznavanje jezika ne čini pojedinca kompetentnim i da podučava taj jezik. S druge strane, nastavnici engleskog jezika nisu stručnjaci struke u kojoj treba da predaju, pa Entoni predlaže saradnju nastavnika engleskog jezika sa stručnjacima iz prakse, pri čemu se tada uloga nastavnika mijenja i on istovremeno postaje i učenik (*ibid*, str.71).

Ričards i Rodžers smatraju da uloge nastavnika jezika zavise od: a) funkcija koje se očekuju da nastavnik ispuni, b) nivoa kontrole koju nastavnik ima nad načinom učenja, c) stepena odgovornosti koju nastavnik ima pri određivanju sadržaja kursa, i d) oblika interakcije koji nastaju između nastavnika i učenika (Richards & Rogers, 1986, str. 24). Sve ove situacije se dešavaju istovremeno u praksi nastavnika engleskog kao jezika struke, pa su i njegove uloge višestruke.

Navodeći razne autore, Hedž (Hedge, 2000, str. 26-28) nabraja mnoge uloge nastavnika jezika, kao, na primjer: kontrolor, organizator, instruktor, inicijator, ispravljач grešaka, vodič, izvor znanja, savjetnik, administrator, itd. Uloga nastavnika u ESP-u je karakteristična, jer on, najčešće, istovremeno i kreira kurs, priprema nastavni materijal, saraduje sa stručnjacima, istražuje i vrši provjeru znanja. Osim toga, on/a je i pregovarač – pregovara sa stručnjacima iz oblasti koju predaje i sa svojim učenicima (Hutchinson & Waters, 1987). Zbog svega navedenog, mnogi autori (na primjer,

Ahmed, 2014; Bojović, 2006; Sierocka, 2006) pozivaju se na termin „ESP praktičar”²⁷ koji su uveli Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St John, 1998), a po kojima je uloga nastavnika samo jedna od mnogih koju praktičar vrši:

Nastavnik: u ovoj ulozi, praktičar „više nije 'glavni poznavalac’”²⁸ gradiva (Sierocka, 2006, str. 35). Učenici ne samo da najčešće mnogo bolje poznaju datu stručnu oblast od nastavnika ESP-a, već imaju i „određena očekivanja u vezi sa prirodom, sadržajem i postignućima na kursu”²⁹ (Hutchinson & Waters, 1987, str. 165). Nastavnik treba da pokreće, podstiče i nadgleda komunikaciju među učenicima, koristeći njihovo stručno znanje kao osnov za te djelatnosti. On/a takođe treba da bude i fleksibilan/-na, da bude spreman/-na da sasluša učenike, zainteresuje se za stručne teme ili profesionalne aktivnosti učenika, te da preuzme neke rizike u nastavi (Bojović, 2006, str. 490).

Kreator kursa i davalac nastavnog materijala: nakon analize potreba učenika, ESP praktičar priprema nastavni plan, odnosno kreira kurs, a u vezi sa tim i nastavni materijal. Iako za određene svrhe postoje gotovi udžbenici, za neke to nije slučaj. Ipak, i kada postoji gotov materijal, on nije uvijek u potpunosti primjenjiv, a u slučaju informacionih tehnologija koje se rapidno razvijaju, često ubrzo i zastari, pa praktičari treba da ga prilagode i/ili obnove. Ponekad je potrebno napisati potpuno nov materijal, jer ne postoji gotovi, ili ne odgovara kursu.

Istraživač: praktičar treba da istraži koja su interesovanja učenika i da ih iskoristi za kreiranje kursa i pripremu nastavnog materijala. Takođe, istraživanje je veoma bitno u oblasti EAP-a, naročiti u analizi žanra. Na primjer, u engleskom za poslovne svrhe, potrebno je istražiti žanrove, poseban jezik i vještine koje su potrebne za poslovnu komunikaciju (Bojović, 2006, str. 490).

Saradnik: najkarakterističnija saradnja odvija se između ESP praktičara i stručnjaka iz struke. Ova saradnja može biti različita: nastavnik ESP-a proučava nastavni program struke u akademskom kontekstu ili zadake koje studenti treba da odrade na poslu; stručnjak pregleda nastavni materijal koji je ESP praktičar pripremio i daje mišljenje o njemu; stručnjak i ESP praktičar usklađuju stručno gradivo i jezičke vještine potrebne u

²⁷ ESP practitioner

²⁸ „...is no longer a 'primary knower'.”

²⁹ „...certain expectations as to the nature, content and achievement of the course”.

akademsom ili poslovnom kontekstu. Osim toga, nastavnik ESP-a najčešće ne poznaje struku čiji jezik predaje, pa se preporučuje saradnja sa stručnjakom. Šahter, s druge strane, navodi da je poznavanje struke prepreka glavnoj ulozi nastavnika ESP-a (Schachter u Master, 2005, str. 107), jer vremenom počnu da se bave sadržajem struke i zapostavljaju razvijanje komunikativne kompetencije na engleskom.

Evaluator: u ovoj ulozi, ESP praktičar vrši različite evaluacije – testira učenike, provjerava efikasnost kurseva i nastavnog materijala. Testiranje učenika odvija se na dva nivoa – prije kursa, da se provjeri da li učenici imaju potreban nivo znanja jezika i vještina da bi pratili određeni kurs, i na kraju kursa, da procijene koliko su učenici savladali predviđeno gradivo. Procjena kursa i nastavnog materijala vrši se tokom kursa, na kraju kursa, te posle završetka kursa i testiranja učenika, da se provjeri da li su učenici mogli da primijene znanje u praksi i koji su nedostaci primijećeni. Da bi kurs ESP-a bio uspješan, potrebno je vršiti stalnu evaluaciju.

Sve pomenute uloge koje treba da odradi čine nastavnika ESP-a višestruko odgovornim. Zahtijevaju stalnu praksu, strpljenje, volju da se isprobaju nove stvari, da se preispituje, poboljšava svoj rad, bude samokritičan. Rao navodi brojne tehnike koje nastavnik ESP-a mora da koristi tokom nastave (Rao, 2014, str. 7). On/a mora da:

- Uvede izazovne ideje koje pokreću i inspirišu studente da pitaju;
- Nađe zadovoljavajuću sredinu između davanja previše i premalo uputstava;
- Izgradi u učionici rutine i strukture koje podržavaju učenje;
- Učestvuje u čestim konverzacijama sa studentima;
- Usredsredi učenike na izvođenje argumenata baziranih na dokazima;
- Daje učenicima priliku da biraju kako da demonstriraju svoje učenje;
- Poveže učenike sa stručnjacima u oblastima koja su važna za njihovo učenje i olakšaju njihovu konverzaciju;
- Nauči učenike/studente vještinama i procesima koji su im potrebni, kako bi učestvovali u efikasnom istraživanju;
- Omogući vrijeme za razmišljanje i meta-kogniciju unutar strukture krugova učenja;
- Održava dobro raspoloženje studenata sve vrijeme.

Uz sve ove uloge, ESP nastavnik u svom radu mora da primjenjuje savremene tehnologije, odnosno odgovarajuće alate i aplikacije. Velik i brz razvoj tehnologija koje su podobne za učenje jezika od ogromnog su značaja i za nastavnika i za učenike. One istovremeno mogu biti veliki teret, jer zahtijevaju stalno učenje i pravilan odabir za odgovarajuću struku, što nastavniku dodaje još jednu ulogu - *učenik*. Ipak, savremene tehnologije neće moći da zamijene nastavnika, bar ne u dogledno vrijeme, ali svakako mogu da doprinesu razvoju nekih vještina, kao što su kritičko razmišljanje, istraživački zadaci i lekcije o različitim strategijama učenja (Wood, 2011). Tehnologije potpomažu i podsticanje autonomije učenika, što je još jedna važna odlika ESP-a.

2.4 Autonomija učenika

Autonomija učenika je važna za ESP jer učenici pokušavaju da zadovolje svoje potrebe i interesovanja u struci/profesiji i u engleskom jeziku.

Edž i Vorton definišu autonomiju učenika kao preuzimanje odgovornosti učenika za sopstveno učenje i smatraju da ona potiče od njegove želje da bude samostalan i od stava da uvijek postoji mogućnost izbora (Edge & Warton, 1998, str. 295, 302). Ova dva autora ističu da je autonomija učenika cilj, ali mnogo više neprekidni proces koji podrazumijeva i individualni i zajednički rad. Litlvud (Littlewood, 1996, str. 428) opisuje „samostalnu osobu kao onu koja posjeduje nezavisan kapacitet da donosi i sprovodi odluke koje rukovode njegovim ili njenim djelovanjima“³⁰. On smatra da kapacitet čine *sposobnost* (eng. *ability*) i *volja* (eng. *willingness*), pri čemu sposobnost zavisi od *znanja* (eng. *knowledge*) i *vještina* (eng. *skills*), a volja od *motivacije* (eng. *motivation*) i *vjere* (eng. *confidence*). Učenik treba da posjeduje sve ove komponente da bi bio samostalan u učenju, a u praksi su one blisko povezane – što učenik ima više znanja i vještina, to mu je veća vjera, odnosno samopouzdanje, a što mu je veće samopouzdanje, to će imati veću volju da koristi svoje znanje i vještine, itd. (Littlewood, 1996, str. 428). Ipak, kako navodi Malkolm (Malcolm, 2011, str. 199), sama motivacija, bez mogućnosti da se koristi i stalno vježba jezik, nema mnogo efekta za rezultate učenja. Osim toga, učenje jezika može postati dosadno i naporno ukoliko ne postoje jasni ciljevi i ako nije istaknuta svrha učenja. Tako, na primjer, ističe dalje

³⁰ „an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions.“

Malkolm, univerzitetske studente mogu da motivišu akademski uspjeh i pomisao na ciljeve u karijeri, ali u tome mogu da ih spriječe ograničen pristup jeziku koji uče, neodgovarajući nastavni materijal i nedovoljna formalna podrška za učenje jezika. Zato je uloga nastavnika ESP-a, kao što je već navedeno, ključna da pomogne učeniku (studentu) da prevaziđe ove probleme. Dalje, nastavnik treba da omogući komunikaciju, pripremi odgovarajući materijal i stalno podržava učenika. Osim nastavnika, veliku pomoć studentima ESP-a 21. vijeka da postignu svoje ciljeve pruža i neizmjenno veliki izbor materijala i izvora na internetu. Štaviše, savremene tehnologije omogućavaju laku i brzu komunikaciju, pa studenti lako mogu da kreiraju, dijele i prihvataju materijale i, samim tim, da razvijaju jezičke vještine na engleskom jeziku.

2.5 Jezičke vještine u jeziku struke

Pod jezičkim vještinama podrazumijevamo govor, čitanje, slušanje i pisanje, iako se u tabeli za samoprocjenu Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (eng. *Common European Framework for Foreign Languages – CEFR*³¹) nabrajaju pet vještina: uz čitanje, slušanje i pisanje, govor se dijeli na govornu interakciju i govornu produkciju, pri čemu govorna interakcija podrazumijeva razgovor najmanje dvije osobe, a produkcija govor jednog lica o nekoj temi (monolog). Dabić (2015, str. 90) navodi da se u istraživanjima sve više govori o receptivnim, produktivnim, interaktivnim i medijacijskim vještinama. U receptivne vještine spadaju čitanje i slušanje, u produktivne govor i pisanje, u interaktivne pismena razmjena informacija i razgovor (konverzacija), a pod medijacijskom vještinom podrazumijevaju se prevođenje, rezimiranje preformulacija i uređivanje teksta. S druge strane, uređujući poglavlje o jezičkim vještinama i dajući uvod o njemu u knjizi *The Handbook of English for Specific Purposes*, Brajan Paltridž i Sju Starfield, uz četiri osnovne vještine nabrajaju i vokabular (Paltridge & Starfield, 2013, str. 31-33), a Marijana Sels-Marsia u *Teaching English as a Second or Foreign Language* vokabular i gramatiku (Celce-Murcia, 2001).

³¹CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages* (Zajednički evropski okvir za žive jezike) predstavlja smjernice za opisivanje poznavanja jezika u Evropi, a i šire. Više informacija je dostupno na <http://www.cambridgeenglish.org/cefr/>

U nastavku ćemo dati kratak pregled jezičkih vještina prema tradicionalnoj podjeli u kontekstu jezika struke. Na koju će se vještinu staviti naglasak zavisi od struke, odnosno od potrebe studenata.

2.5.1 Govor

Iako je govor prvo i najvažnije sredstvo koje se koristi u nastavi i učenju, ovo je vještina kojoj se, čini se, najmanje poklanja pažnja u okviru nastavnog plana, odnosno, ne postoji posebna metodologija za razvoj vještine govora (Bygate, 2009, str. 404). Brojni su razlozi zašto je teško govoriti strani jezik, a Lazaraton navodi sledeće: treba naučiti skraćene oblike i elizije, kao i sleng, da ne bi govor bio previše formalan, ili knjiški; učenik treba i da nauči naglasak, ritam i intonaciju jezika, što je, često, vrlo teško; ostvarivanje interakcije sa najmanje jednim sagovornikom smatra se najtežim (Lazaraton, 2001). U učionici je teško vježbati sve ove segmente govora, prvenstveno zato što su jezičke grupe najčešće brojne, pa nemaju svi studenti jednaku priliku da govore. Međutim, zahvaljujući savremenim tehnologijama, sada studenti i profesionalci određene struke mogu lakše da komuniciraju u virtuelnim okruženjima, a i istraživači mogu lakše da prikupe govorni korpus na kojem bi bazirali svoja istraživanja (Hughes et al. u Feak, 2013, str. 35). Bilo putem tehnologija, bilo u realnim profesionalnim situacijama, govorna interakcija se najčešće odvija između govornika kojima engleski nije maternji jezik, pa engleski najčešće služi kao *lingua franca*. Tehnologije predstavljaju ne samo sredstvo za interakciju, već i za pružanje autentičnog zvučnog materijala koji učenicima služi za usvajanje pravilnog govora. Gudvin nabroja audio i video izvore, razne namjenske softvere i internet, kao odlične primjere za slušanje i snimanje izgovora (Goodwin, 2001, str. 128-129).

Mobilnost studenata i akademskog osoblja je jedna od odlika globalizacije, pa univerziteti širom svijeta nude nastavu na engleskom jeziku. Nivoi poznavanja engleskog su najčešće različiti i kod predavača i kod studenata, pa se na časovima i konsultacijama pregovara o značenju. Citirajući Džordana, Dabićeva ističe da je govor za akademske svrhe formalan i da prati pravila određenog žanra ili aktivnosti, kao što su: postavljanje pitanja na časovima predavanja i vježbi, usmeno prezentovanje i odgovaranje na pitanja, predavljanje podataka i davanje uputstava na vježbama, u radionicama i laboratorijama (Jordan u Dabić, 2015, str. 97).

Taron (Tarone, 2005, str. 485-486) smatra da govor ima formu i funkciju: forma govora obuhvata sistem sa fonološkim, morfološkim, sintaksičkim, leksičkim i diskursnim pravilima, pri čemu se sistem izvornog govornika razlikuje od sistema govornika kome je taj isti jezik drugi, ili strani; funkcija govora može biti interakcijska (eng. *interactional*) – za održavanje i izgrađivanje društvenih odnosa, transakcijska (eng. *transactional*) – za prenošenje informacija i zabavljačka (eng. *ludic*) – za zabavu.

Za jezik struke je bitno istaći da jezička kompetencija nije uvijek presudna za uspješnu komunikaciju. Stručnjak koji nije sa engleskog govornog područja sigurno ne vlada gramatikom i vokabularom kao izvorni govornik, ali može da mu bude „blizak određeni govorni žanr ili komunikativni ciljevi govornog događaja“³² (Feak, 2013, str. 44).

2.5.2 Čitanje

Citirajući Mekdonoua i Džordana, Hirvela ističe da je čitanje najvažnija jezička vještina u jeziku struke, ali da je studenti smatraju najlakšom, iako to nije uvijek slučaj u praksi (McDonough & Jordan u Hirvela, 2013, str. 77). Grejb i Stoler navode brojne autore koji su se složili da čitanje podrazumijeva niz vještina, kao što su „fonološka svijest, prepoznavanje riječi, široko prepoznavanje vokabulara (tj. riječi koje čitaoci mogu da razumiju, ali ne i da ih uvijek koriste), razumijevanje glavne ideje, poznavanje diskursne strukture, vještine zaključivanja, i niz strategija koje podržavaju odgovarajuće ciljeve za čitanje“³³ (Grabe & Stoller, 2009, str. 441). Za uspješno čitanje potrebne su dvije vrste vještina: vještina razumijevanja (dekodiranje) i kognitivne vještine analize, sinteze i predviđanja (Schlepppegrell & Bowman, 1986, str. 18). Sklepppegrel i Bouman objašnjavaju da je za ove vještine potrebno intenzivno i ekstenzivno čitanje, pri čemu se intenzivno odnosi na analizu kraćeg pasusa i za unapređenje vokabulara, gramatike i razumijevanja, a ekstenzivno na brže čitanje dužih pasusa, sa ciljem da studenti razumiju organizacione strategije autora i da se usredsrede na glavne ideje (*ibid*).

U nastavi jezika za akademske svrhe čitanje je potrebno jer studenti preko čitanja: traže informacije, stiču opšte razumijevanje, saznaju nove informacije i sintetizuju i

³² “... familiar[ity] with a particular speech genre or communicative goals of a speech event“

³³ “...phonological awareness, word recognition, a large recognition vocabulary (i.e., words that readers can comprehend but not necessarily use on their own), main idea comprehension, knowledge of discourse structure, inferencing skills, and a range of strategies that support appropriate goals for reading”.

preispituju informacije (Grabe & Stoller, 2001, str. 187). Za čitanje u jeziku struke od značaja su autentični tekstovi, pa je naglasak na stručnim informacijama koje su u tekstu, a ne na jezičkim strukturama. U vezi sa tim, Džons i Dejvis (Johns & Davies u Hirvela, 2013, str. 79) koriste akronime TALO (eng. *text as linguistic object*) i TAVI (eng. *text as a vehicle of information*), pri čemu je za ESP važan TAVI. Dakle, studente treba naučiti kako da izvuku ključne informacije iz teksta. Vještine koje se u metodologiji čitanja, i opšteg jezika i jezika struke, preporučuju i praktikuju su letimično čitanje teksta sa ciljem izvlačenja suštine (eng. *skimming*) i brzo čitanje teksta sa ciljem pronalaženja ključnih informacija (eng. *scanning*).

Hirvela podržava viđenje Brusa (Bruce) da se čitanje sagledava u dva okvira: kao samostalna vještina i kao integrisana vještina (Hirvela, 2013, str. 81). Čitanje kao samostalna vještina podrazumijeva kurseve posvećene samo čitanju, pa u ovom okviru važnu ulogu igraju udžbenici i stručni vokabular. Udžbenici su prvi i najčešći žanr sa kojim se studenti jezika struke sreću, ali oni ne mogu da pruže socio-kulturni sistem discipline kojom se bave. Majers predlaže da se uz udžbenik studentima predstavie i drugi žanrovi koji bi im pomogli da lakše i kritičnije odgovore na tekstove na koje će naići kasnije u svom poslu (Myers u Hirvela, str. 84). Vokabular u jeziku struke se razlikuje od vokabulara opšteg jezika i različit je u svakoj stručnoj oblasti, a zavisi i od žanra u kojem se koristi. Koristeći korpus opšteg engleskog jezika, Vord je u studiji iz 1999. godine došao do zaključka da je za čitanje opšteg engleskog jezika potrebno poznavati 3000 porodica riječi. Porodicu riječi, pri tome, čine svi skraćeni i izvedeni oblici određene riječi. Koristeći korpus udžbenika za inženjerstvo koji je koristio u nastavi na univerzitetu na Tajlandu, Vord je zaključio da bi, uz stručni korpus, studentima za uspješno čitanje bilo dovoljno poznavanje 2000 porodica riječi opšteg engleskog jezika (Ward u Hirvela, str. 85). Ovim se pokazuje da opšti engleski jezik jeste bitan za uspješno čitanje stručnih tekstova, ali da se taj korpus znatno sužava kada se koristi uz korpus jezika struke.

Za razliku od okvira samostalnog čitanja, čitanje u kontekstu integrisanih vještina predstavlja sponu sa drugim jezičkim vještinama ili njihovu dopunu. Čitanje se najčešće vezuje uz govor, a u engleskom za nauku i tehnologije za pisanje. Hirvela citira Džordana (Jordan) koji ističe da su uz čitanje gotovo uvijek vezane vježbe pisanja (str.

86-87), a zatim dodaje da na obije ove vještine značajno utiče analiza žanra: razumijevanje i korištenje različitih žanrova u struci počinje čitanjem, a završava pisanjem u istim žanrovima.

2.5.3 Pisanje

Kao i čitanje, pisanje je do početka 1970-ih posmatrano kao lingvistička vještina, da bi razvojem kognitivne psihologije fokus bio na kognitivnim vještinama učenika koje podrazumijevaju učenje, pamćenje, pažnju, jezik, čitanje, pisanje, rezonovanje, rešavanje problema, itd. (Grabe & Stoller, 2009, str. 440). Pisanje se više nije posmatralo kao rezultat, već kao proces „koji obuhvata kognitivne procese planiranja, pokretanja, organizovanja, korištenja izvora dugoročnog pamćenja, stvaranje teksta, nadgledanje, pregledanje, ponovno čitanje, ocjenjivanje i uređivanje“³⁴ (*ibid*). Uz ove procese, istraživanja se danas fokusiraju na čitanje i motivaciju, kao važne faktore u procesu pisanja.

Hajland, s druge strane, smatra da se koncepcija pisanja u jeziku struke razlikuje od koncepta pisanja kao procesa. On smatra da zadatak nastavnika jezika struke nije samo kontrolisanje lingvističkih grešaka ili sređivanje stila, već i da odgovore „složenoj različitosti žanrova, konteksta i praksi“³⁵ (Hyland, 2013, str. 96).

Grejb i Stoler (Grabe & Stoller, 2009, str. 450) predlažu ciljeve koji slijede iz različitih istraživanja o pisanju, a koje studenti treba da postignu da bi uspješno pisali:

1. Prepoznati svrhe pisanja i značaj uspostavljanja ciljeva za pisanje,
2. Analizirati prikladno zadatke za pisanje i razviti planove za pisanje,
3. Prepoznati ograničenja žanra i analizirati zadatke u svjetlu očekivanja žanra,
4. Pisati iz tekstualnih resursa i drugih izvora,
5. Učestvovati u neprekidnom ciklusu planiranja, prikupljanja informacija (iz raznih spoljašnjih izvora, koliko je moguće), pisanja, čitanja i ponovnog čitanja, pregledanja, traženja povratne informacije i uređivanja,
6. Izgraditi dobro uspostavljene rutine za korištenje odgovarajućih riječi, fraza, pasusa i žanra/strukture,

³⁴ “...comprising the cognitive processes of planning, generating, organising, using long-term memory resources, producing text, monitoring, reviewing, rereading, evaluating, and editing”.

³⁵ “...a complex diversity of genres, contexts and practices.

7. Razviti strategije za pisanje koje poboljšavaju ishode pisanja,
8. Efikasno iskoristiti razne opcije povratnih informacija kada postanu dostupne,
9. Jasno pisati.³⁶

Svi navedeni ciljevi se fokusiraju, prvenstveno, na potrebe studenata, što, zatim, uslovljava žanr pisanja. Hajland (Hyland, 2013, str. 103) navodi primjere najčešće pisanih žanrova u jeziku struke, među kojima bi se sledeći mogli primijeniti i u engleskom jeziku za informacione tehnologije:

Akademski pisani žanrovi:

- Istraživački članci
- Apstrakti za konferencije
- Doktorske disertacije
- Eseji na osnovnim studijama
- Povratna informacija od nastavnika
- Pisma urednika
- Kritika knjige
- Udžbenici
- Predlozi za stipendije

Profesionalni pisani žanrovi:

- Poslovna pisma
- Poslovni mejlovi
- Direktni mejlovi za prodaju
- Godišnji kompanijski izvještaji
- Projektni izvještaji

³⁶ 1. Recognise purposes for writing and the importance of establishing writing goals, 2. Analyse writing tasks appropriately and develop plans for writing, 3. Recognise genre constraints and analyse tasks in light of genre expectations, 4. Write from textual resources and other sources, 5. Engage in an ongoing cycle of brainstorming, collecting information (from various external sources, as appropriate), writing, reading and rereading, revising, seeking feedback, and editing, 6. Build well-established routines for generating appropriate words, phrasings, paragraphs, and genre/structure, 7. Develop writing strategies that improve writing outcomes, 8. Make use of a variety of feedback options effectively as they become available, 9. Write fluently

Pisanje je neizostavan segment svake profesije i od suštinskog je značaja pripremiti buduće profesionalce za moguće situacije u praksi, pa je, s toga, vrlo značajno koje će se strategije upotrijebiti u nastavi.

2.5.4 Slušanje

Sve do 1970-ih, slušanje je bilo zanemarivano u nastavi engleskog kao stranog (i drugog) jezika, da bi, vremenom, dobijalo sve veću pažnju (Morley, 2005, str. 69). Rost ističe da je slušanje „složen kognitivni proces koji dozvoljava osobi da razumije govorni jezik“³⁷, ukazujući da se slušanje na maternjem jeziku razlikuje od slušanja na drugom jeziku, jer u drugom jeziku slušanje predstavlja i sredstvo za sticanje tog jezika (Rost, 2005, str. 503). Slušanje je sredstvo i za sticanje stranog jezika, pa samim tim i jezika struke. Morli navodi da je slušanje vještina koja se najviše koristi u svakodnevnom životu, dva puta više od govora, četiri puta više od čitanja i pet puta više od pisanja (Morley, 2005, p. 70). Proces slušanja se sastoji iz tri dijela: dekodiranje (eng. *decoding*), razumijevanje (eng. *comprehension*) i tumačenje (eng. *interpretation*) govora (Rost, 2005, str. 504), pri čemu se sve veća pažnja poklanja razumijevanju (Morley, 2005, str. 71). Morli (*ibid*, str. 71-72) ističe četiri modela nastave slušanja koja podržavaju različite teorije i pedagogije učenja jezika:

1. Slušanje i ponavljanje: cilj je da učenici slušaju i ponavljaju obrasce i pamte ih;
2. Slušanje i odgovaranje na pitanja: nakon slušanja dužih jezičkih cjelina, učenici treba da odgovaraju na pitanja vezana za odslušano, čime proširuju svoj vokabular i gramatičke konstrukcije;
3. Zadatak sa slušanjem: učenici slušaju zadatak koji treba da ispune (slijede uputstva, riješe problem, usmeno ili pismeno prenesu glavnu ideju odslušanog, slušaju i zapisuju predavanje, itd). Cilj je da učenici iskoriste informacije koje čuju i izvrše stvarne zadatke;
4. Interaktivno slušanje: u ovom modelu, cilj je da razvijanjem vještine slušanja učenici razvijaju i kritičko slušanje, kritičko razmišljanje i govorne sposobnosti, odnosno komunikativne vještine u okviru lingvističke, diskursne, socio-lingvističke i strateške kompetencije.

³⁷ „...a complex cognitive process that allows a person to understand spoken language”.

Budući da je slušanje direktno vezano za govor, koji može biti produktivan i interaktivan, i slušanje jezika struke podrazumijeva dvije makro vještine: sâmo slušanje (monologa) i slušanje i govor (Dudley-Evans & St John u Goh, 2013, str. 61).

Uprkos dobrom poznavanju struke, za slušanje jezika struke mora se imati sposobnost slušanja opšteg jezika. Ipak, Goh predlaže da slušanje jezika struke treba da se preklapa sa slušanjem opšteg engleskog jezika, a ne da služi kao dodatak vještinama koje student posjeduje. Da bi se to postiglo, ova autorka ističe da student mora da posjeduje potrebna znanja za slušanje: o jeziku (fonologija, sintaksa i vokabular), o upotrebi jezika (diskurs i pragmatika) i o kontekstu, činjenicama i iskustvu (predznanje). Uspješno slušanje, dakle, predstavlja vezu između dva procesa koja se oslanjaju na ova znanja: od dna ka vrhu (eng. *bottom-up*), koji se oslanja na zvuk i tekst, i od vrha ka dnu (eng. *top-down*), koji se oslanja na prethodna znanja (Goh, 2013, str. 58). Prethodna znanja služe da slušalac predvidi šta u nekom trenutku može da znači poruka koju prima i kako se to uklapa u cjelinu (Morley, 2005, str. 74), odnosno, da razumije kontekst, temu i prirodu onog što sluša i prirodu svijeta (Peterson, 2005, str. 88). Linč prethodna znanja naziva „šeme“ (eng. *schemata*) i pri tome razlikuje dvije vrste: šeme sadržaja (eng. *content schemata*) i šeme forme (eng. *formal schemata*). Šeme sadržaja su znanja o različitim temama, koja su sakupljena iz raznih izvora i ličnog iskustva, a šeme forme proističu iz znanja o strukturi diskursnih žanrova (Lynch, 2006, str. 93).

Najčešći izvor slušanja je nastavnik jezika struke, a u globalnom svijetu, kada sve više studenata i predavača učestvuju u mobilnosti, sve češće su to nastavnici stručnih predmeta, koji predaju, uglavnom, na engleskom jeziku. Engleski je na taj način postao *lingua franca* na većini univerziteta, ne samo zbog učenja koje integriše sadržaj i jezik (eng. *content and language integrated learning - CLIL*), već i zbog komunikacije među studentima iz različitih krajeva svijeta. Iako su prednosti ovakve izloženosti slušanju engleskog jezika velike, one imaju i svoje nedostatke. Kako navodi Fik, univerziteti ne provjeravaju uvijek jezičke kompetencije profesora, pa su njihovi nivoi znanja engleskog različiti (Feak, 2013, str. 40). To znači da smanjen vokabular ili nepoznavanje pragmatičkih vještina može dovesti do smanjenja interakcije slušanje-govor, ili čak do otežanog slušanja.

Nastavnici jezika struke obezbjeđuju materijal za učenje, pa samim tim i za slušanje. Dabić (2015, str. 111) navodi istraživanja koja ističu važnost korištenja autentičnih materijala u nastavi jezika. Savremene tehnologije svakako omogućavaju pristup velikom izboru materijala koji predstavlja realne situacije sa kojima se studenti mogu sresti u svojoj struci. Mekdonou smatra da informacione tehnologije igraju značajnu ulogu za unapređenje slušanja, pri čemu internet ima ogroman značaj u aktivnostima studenata i kao podrška nastavnicima (McDonough u Feak, 2013, str. 68).

Informacione tehnologije definitivno predstavljaju neprocjenjiv alat za vježbanje i poboljšanje svih jezičkih vještina, kao i cijelog jezika, uključujući i jezik struke.

3. Informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi engleskog jezika (teorijski pregled)³⁸

Hiljadama godina unazad knjiga je, uz živu riječ predavača, služila kao glavno sredstvo za prenošenje i sticanje znanja. U štampanoj formi služi generacijama đaka kao najjači oslonac više od 500 godina. Nekada je knjiga bila prava rijetkost, vrijedila je čitavo bogatstvo. Samo imućni i učeni ljudi mogli su da se pohvale ličnim bibliotekama koje su krasile police na velikim zidovima. Danas knjige staju u mikročipove, CD-ROM³⁹-ove, USB fleš drajvove⁴⁰, i sl. Ne zauzimaju veliki prostor i dostupne su gotovo svima. Potrebno je samo da imamo računar. Razvojem informacionih tehnologija svijet postaje sve manji i dostupniji. Zbog brojnih mogućnosti koje pružaju, tehnologije više od pet decenija privlače razne stručnjake koji otkrivaju načine na koje se one mogu primijeniti u nastavi i učenju.

Primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju u Evropi počinje krajem 70-ih i početkom 80-ih godina prošlog vijeka. Evropska komisija je 1983. godine podržala inkorporaciju ovih tehnologija, organizujući od tada razne seminare, simpozijume i skupove, čime zemljama članicama omogućava da razmjenjuju iskustva. Evropska zajednica je 1986. godine usvojila COMETT (*Community Programme in Education and Training for Technology*), program za saradnju između univerziteta i firmi u Evropi za razvoj obrazovanja i obučavanja u oblasti tehnologija, a 1990. godine, Eurotecnet (*European Technical Network*), program za promociju inovacija u stručnoj obuci kojim bi se pratio tehnološki napredak i njegov uticaj na kvalifikacije i zaposlenost (Eurydice, 2001)⁴¹.

Vlada Crne Gore je 2004. godine usvojila *Strategiju razvoja informacionog društva – put u društvo znanja*, što predstavlja početak implementacije informaciono-komunikacionih tehnologija u sve segmente društva. “Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore je proteklih par godina dalo puni prioritet uvođenju ICT-a u obrazovni

³⁸ U ovom poglavlju nalaze se djelovi ranijeg istraživanja autora ove teze (Knežević, 2010.)

³⁹ CD-ROM je skraćena od *Compact Disk Read Only Memory*. Na CD-ROM-u može se smjestiti velika količina podataka, a zahvaljujući visokom stepenu pouzdanosti i niskoj cijeni ima široku upotrebu kod korisnika. Podatke sa CD-ROM-a mogu čitati posebni CD uređaji i računari.

⁴⁰ USB fleš drajv (*USB flash drive*) je uređaj sa ogromnim kapacitetom memorije (danas do 1TB). Jednostavna upotreba i prikladna veličina učinile su ovaj uređaj veoma popularnim.

⁴¹ Dostupno na: <http://bookshop.europa.eu/en/ict-europe.edu-pbEC3112656/>. Pristupljeno 09.3.2016.

sistem. Početkom 2003. godine urađen je glavni projekat IS obrazovanja nazvan MEIS (*Montenegrin Educational Information System*) u kojem se definišu konkretne metode, resursi i tehnologije za realizaciju IS” (Strategija razvoja Informatičkog društva u Crnoj Gori od 2009. do 2013. godine, 2009, str. 19). Projektom MEIS postavljeni su ciljevi da se u Crnoj Gori izgradi savremeni obrazovni sistem u kojem će se svi učenici u osnovnim i srednjim školama računarski i informatički opismenjivati kako bi se uključili u savremeno informatičko društvo. Ovim projektom predviđeno je i osposobljavanje svih nastavnika, na osnovnom, srednjoškolskom i akademskom nivou, za korištenje informatičke i komunikacione tehnologije u realizaciji nastave i u procesu učenja.

Savremene informaciono-komunikacione tehnologije razvijaju se i napreduju velikom brzinom, pa omogućavaju razvoj softvera i aplikacija koji će unaprijediti obrazovanje. Ovi softveri i aplikacije treba da ohrabre učenike da umjesto pasivnog učešća u nastavi, najčešće samo slušanja, preuzmu aktivniji angažman, kao i da unesu promjenu u proces obrazovanja, uvodeći u školu dah spoljašnjeg svijeta. Naravno da nisu svi softveri i aplikacije, ma koliko bile namijenjene za učenje jezika, u potpunosti zadovoljavajuće i trebaće još vremena da se razvijaju, kao na primjer: alati za prevođenje, pružanje povratnih informacija učenicima, prepoznavanje glasa (eng. *voice recognition*), provjera gramatike (eng. *grammar checking*), ocjenjivanje eseja (eng. *essay marking*) (Sokolik, 2001, str. 478-481). Ipak, nastavnik je najčešće odgovoran za adekvatan odabir tehnologija u nastavi, što zavisi od vještine na koju želi da se fokusira. Za učenje jezika, važno je sticanje i usavršavanje svih jezičkih vještina: čitanja, pisanja, slušanja i govora, kao i gramatike i vokabulara, pa samim tim i aplikacije i softveri koji su namijenjeni za učenje jezika, ili koji se koriste u te svrhe, moraju biti fokusirane na neku vještinu ili sve njih. Da bi softver ili aplikacija mogli da se koriste za učenje jezika, moraju biti instalirani na računaru ili nekom drugom pametnom uređaju⁴², pa se zato govori o jeziku učenja pomoću računara.

⁴² „Pametani ili inteligentni uređaji predstavljaju tip opreme, instrumenta ili mašine koja poseduje sopstvene računarske sposobnosti. Pametan uređaj je elektronski uređaj koji je bežičan, mobilan (lako prenosiv), poseduje jedinstveni ID putem koga se povezuje na druge uređaje ili mrežu preko protokola kao što su Bluetooth, NFC, WiFi, 3G, 4G, itd. Pametni uređaji prikupljaju podatke iz okruženja i imaju mogućnost prosleđivanja podataka drugim uređajima ili krajnjem korisniku. ... Neki od poznatijih pametnih uređaja

3.1 *Computer Assisted Language Learning – CALL*

Učenje jezika pomoću računara – CALL (eng. *Computer Assisted Language Learning*) u svijetu postoji više od pedeset godina. Naročito je popularizovano, bilo formalno ili neformalno, 90-ih godina prošlog vijeka kada je računar postao dostupan običnom čovjeku. Danas postoje razne organizacije koje se bave isključivo učenjem jezika pomoću računara – WorldCALL⁴³, EUROCALL⁴⁴, CALICO⁴⁵... Učenje jezika pomoću računara može se odnositi na učenje ili podučavanje bilo kojeg jezika, a koje podrazumijeva upotrebu računara u značajnoj razmjeri. CALL se može obavljati na različitim mjestima, bilo da je to učionica, računarska laboratorija sa, ili bez, prisustva predavača, kancelarija, kuća, sajber-kafe, hotspot, ili bilo koje drugo mjesto. Vremenske ograničenosti takođe nema – učenje jezika pomoću računara može biti sinhrono (istovremeno sa učenjem u klasičnoj učionici) i asinhrono (u bilo koje doba dana, nezavisno od predavanja u klasičnoj učionici).

Računarske tehnologije su značajne za učenje jezika zbog tri karakteristike koje imaju: 1) digitalna priroda podataka, što omogućava prenosivost i fleksibilnost informacija; 2) interaktivnost računara – povezanost između računara, materijala i korisnika, i 3) komunikativnost, koja je proistekla iz razvoja mreža, naročito interneta, čime se premoštavaju geografske granice (Bertin & Gravé, 2010, str. 141).

Naziv CALL danas je opšte prihvaćen u svijetu i obuhvata, s jedne strane, pristup učenju i podučavanju jezika koji podrazumijeva upotrebu računara kao pomoć pri predavanjima, kao i pri savladavanju gradiva i pristupu materijalu za učenje. S druge strane, termin CALL obuhvata upotrebu i projektovanje računarskih aplikacija za učenje i podučavanje jezika. Garet (Garrett u Kern N, 2013, str. 92) definiše CALL kao „potpunu integraciju tehnologije u učenje jezika“⁴⁶ sa tri elementa koji imaju podjednaku važnost: teoriju, pedagogiju i tehnologiju. Ovaj termin zamijenio je

su pametni telefoni, fableti i tableti, pametni satovi...“ . Izvor

https://sr.wikipedia.org/wiki/Pametni_ure%C4%91aj, pristupljeno 29.3.2.2016.

⁴³ WorldCALL je međunarodno udruženje nastavnika i edukatora zainteresovanih za učenje jezika pomoću računara. Više informacija dostupno na <http://www.worldcall.org/>

⁴⁴ EuroCALL je evropsko udruženje za učenje jezika pomoću računara. Više informacija dostupno na <http://www.eurocall-languages.org/>

⁴⁵ CALICO (*Computer-Assisted Language Instruction Consortium*) je međunarodna organizacija posvećena istraživanju i razvoju upotrebe računarskih tehnologija za učenje jezika. Više informacija dostupno na <https://calico.org/>

⁴⁶ ...”the full integration of technology into language learning”

prvobitnu kovanicu CALI (eng. *Computer Assisted Language Instruction*) koja je bila preuska da pokrije široko polje učenja jezika pomoću računara. Sredinom 1980-ih nastao je i alternativni termin za CALL – TELL (eng. *Technology Enhanced Language Learning*).

3.1.1 Koncept CALL-a

Uopšteno govoreći, CALL se odnosi na učenje i podučavanje (nastavu) bilo kojeg jezika pri čemu se računar koristi u značajnoj mjeri. Ovakvo učenje uglavnom podrazumijeva hipertekstualnost i interaktivnost (Noytim, 2006; Crystal, 2006). Hipertekstualnost znači da korisnik ima mogućnost da pristupa tekstovima prateći hiperlinkove, a interaktivnost da može da komunicira sa autorom materijala ili da, bez teškoća, uredi tekst. Dakle, osim interakcije čovjek-čovjek, koja postoji i u klasičnoj učionici, za CALL je značajna i interakcija čovjek-računar. CALL obuhvata upotrebu računara povezanog sa projektorom u učionici, pojedinačni ili grupni rad studenata na jednom računaru sa interaktivnim softverom, interakciju studenata preko računara (eng. *computer-mediated communication* – CMC), međusobnu interakciju studenata i nastavnika preko računara (onlajn nastava) i mnoge druge oblike.

Kada se govori o CALL-u, mora se uzeti u obzir nekoliko činilaca koji ga čine: kontekst, računarske tehnologije i zadaci. Kontekst podrazumijeva učenje jezika ne samo u učionici, već i kod kuće, u kancelariji, biblioteci, sajber kafeu ili bilo kom drugom mjestu. Ovakvo učenje može da se dešava u bilo koje vrijeme, a značajni su i društveno, ekonomsko, kulturološko i svako drugo okruženje u kojem se učenje odvija. Ključni element učenja jezika pomoću računara je razvoj računarskih, odnosno informacionih i telekomunikacionih tehnologija. CALL nije ograničen samo na rad na kućnom računaru, već obuhvata sve uređaje koji su bazirani na čipovima i softverima koji ih pokreću, kao što su digitalni asistenti (eng. *Personal Digital Assistant* – PDA), laptopovi, mobilni telefoni, tableti i drugi prenosivi računari. Zapravo, najznačajniji dio ovog aspekta CALL-a je razvoj softvera. Konačno, sadržaj zadataka, kao i njihova struktura i organizacija, vrše značajan uticaj na napredovanje u učenju.

Svi ovi elementi, uključujući učenika, njegove kolege i nastavnike, čine proces učenja jezika pomoću računara. Posebno je pitanje koliko, ko ili što, i u kom trenutku,

preovladava u ovom procesu, ali bitno je da su ovi elementi nerazdvojivi i da čine cjelinu. Svakako, računar ima centralnu ulogu.

Računar se pri učenju jezika dvojako tumači – kao tutor ili kao alat. Teoretičari koji ga smatraju tutorom vide računar kao uređaj koji pruža interaktivni materijal za učenje i vježbanje jezika (zamjenjuje učenje sa nastavnikom, kakvo je u tradicionalnom učenju), a alat je za one koji ga koriste kao sredstvo za učenje i komunikaciju, pri čemu poboljšavaju i unapređuju znanje jezika (zamjenjuje udžbenike, rečnike, knjige, te komunikaciju sa kolegama). Tako Tauzni i Bredli (Thouēsny & Bradley, 2011, str. 2) ističu da se učenje odvija *sa i pomoću*⁴⁷ tehnologija, pri čemu je učenik manje aktivan kada uči sa tehnologija i aktivniji kada uči pomoću njih.

Higgins (Higgins u Leffa, 2009, str. 40-41) iznosi zanimljivu priču o ulozi učitelja (predavača) kao *magistra* (lat. profesor) ili *pedagoga* i tu razliku prenosi i na računar, tj. na njegovu primjenu u nastavi (učenju i podučavanju):

Magistar nosi akademsku odeždu da bi pokazao svoju stručnost u datom polju. Iz njegovog gornjeg džepa viri potvrda za platu, pokazujući sigurnost stalnog posla. U jednoj ruci drži maramicu, simbol pažnje i brige koje (nadamo se) osjeća za pojedine učenike. U drugoj ruci drži štap, simbolišući autoritet za ocjenjivanje, nagrađivanje i cenzurisanje. Ispred njega je knjiga, simbol redoslijeda događanja, strukture koju su mu nametnuli stvaraoci nastavnog plana, a koje će on nametnuti učenicima planom časova.⁴⁸

Pedagoga opisuje kao grčkog roba:

Zamislite čovjeka u sandalama i jeftinoj pamučnoj odjeći kako ide pet koraka iza mladog gospodara. Nosi knjige svom mladom gospodaru, ali ne i štap. Kada mladi gospodar pucne prstima, on prilazi. Odgovara na pitanja mladom gospodaru, recituje pjesmu, prevodi riječi, igra igru, ili, ako to mladi gospodar zahtijeva, daje test. Mladi gospodar ponovo pucne prstima i on se vraća na svoje mjesto. Nada se da je zadovoljio,

⁴⁷ Naglašavanje u italiku je u originalu

⁴⁸ Higgins (1988): “The magister wears an academic gown to show that he is qualified in subject knowledge. Visible in his top pocket is his salary check, symbolizing the security of tenured appointment. In one hand he holds a handkerchief, symbol of the care and concern which (we hope) he feels for individual learners. In the other he carries a cane, symbolizing the authority to evaluate, praise and censure. In front of him is the book, the symbol of the order of events, the structure which is imposed on him by the syllabus makers and which he will impose on the learners by means of the lesson plan.”

jer bi u suprotnom gladovao. Može biti stručnjak, ali njegova stručnost se pokazuje samo na zahtjev: on je živa biblioteka. Ne zarađuje mnogo i zna da, onda kad ne bude zadovoljavao, umiraće od gladi.⁴⁹

Higgins smatra da računar može da bude i magistar i pedagog. Magistar je onda kada ima ulogu tutora, vodeći i kontrolišući studenta kroz niz vježbi. Međusobnom razmjenom aktivnosti, student i računar ostvaruju interakciju. Ta interakcija ostvaruje se kao u klasičnoj učionici, direktnim kontaktom između nastavnika i učenika: računar (učitelj) prvo postavi zadatak, učenik pokušava da riješi zadatak i, na kraju, računar daje ocjenu odgovora. Ovim se pokazuje da računar na neki način mijenja nastavnika, jer u ovakvim situacijama računar nije pomoćno sredstvo u nastavi, već aktivan učesnik.

Računar je pedagog, odnosno rob ili sluga, onda kada mu student određuje zadatke koje će da odradi, a računar odgovara pokušavajući da ih riješi. Student očekuje da mu računar olakša učenje i rad, odnosno da rob zadovolji svog gospodara. Razvoj interneta je naročito pojačao ovu stranu upotrebe računara.

3.1.2 Istorija CALL-a; osnovne karakteristike i podjela

Zavisno od načina na koji su računari, i uopšte tehnologije, korištene i koriste se pri učenju jezika, te kako su se tehnologije i metode učenja jezika razvijale i preplitale, teoretičari CALL-a daju različite podjele.

Prvo učenje jezika putem računara ostvareno je 1960. godine na Univerzitetu Illinois (*University of Illinois*) u Sjedinjenim Američkim Državama, putem mejnfrejmskih računara, a primjenom PLATO sistema⁵⁰. Početkom 80-ih godina prošlog vijeka, pojavom kućnih računara, počinje nov period u učenju jezika pomoću računara. Imati računar u kući u početku je bilo pitanje prestiža i pomodarstva, a kasnija laka dostupnost računarima

⁴⁹ *Ibid*: “So think of a man in sandals and a cheap cotton robe, walking five paces behind the young master. He carries the young master’s books for him, but no cane. The young master snaps his fingers and the pedagogue approaches. He answers the young master’s questions, recites a poem, translates words, plays a game, or even, if that is what the young master demands, gives a test. The young master snaps his fingers again, and the pedagogue goes back to his place. He hopes he has given satisfaction, since otherwise he may starve.”

⁵⁰ PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) je prvo okruženje za učenje bazirano na računaru. Više informacija o ovom sistemu može se naći na <https://physics.illinois.edu/history/PLATO.asp> ili [https://en.wikipedia.org/wiki/PLATO_\(computer_system\)](https://en.wikipedia.org/wiki/PLATO_(computer_system))

učinilo je učenje pomoću ovog uređaja sve masovnijim. Treća generacija tehnologija za učenje jezika zasniva se na multimedijalnim računarima, internetu i 2.0 *Web-u*.

O upotrebi tehnologija za učenje govorilo se još početkom 20. vijeka. Kening navodi Rajta (Reith) koji je još 1924. godine isticao mogućnost upotrebe bežičnih tehnologija, konkretno radija, za učenje savršenog izgovora (Kening, 2007, str. 152). Ovo predstavlja prvu fazu razvoja upotrebe IKT-a u učenju jezika. Drugu fazu karakteriše upotreba jezičkih laboratorija, koje su našle svoju upotrebu krajem 1940-ih. U ovom periodu naglasak se stavlja na individualizam, tj. na mogućnost da učenik uči jezik tempom koji sam postavi. U trećoj fazi, od 1980-ih, fokus se prebacuje na grupne aktivnosti koje su omogućene upotrebom računara pri učenju jezika (Kening, 2007, str. 152-153).

Voršouer (Warschauer, 1996) definiše tri faze CALL-a, zavisno od toga kako je računar korišten u nastavi jezika: biheviroističku (eng. *behaviourist CALL*), komunikativnu (eng. *communicative CALL*) i integrativnu (eng. *integrative CALL*). Biheviroistički CALL pokriva period od 60-ih do 70-ih godina prošlog vijeka, a karakteriše ga jezičko drilovanje, pa ovdje računar ima ulogu neumornog tutora. Komunikativni CALL obuhvata period između 1970-ih i 1980-ih godina i tada računar postaje alat za učenje. Sve veća pristupnost kućnim računarima omogućava studentu da radi samostalno. U ovoj fazi naglasak u učenju jezika je na vježbanju vještina bez drilovanja, pri čemu se jezik ne uči sam za sebe i studentu se ne daje materijal za učenje, već se podstiče da sâm koristi i razumije jezik. Treću fazu CALL-a Voršouer naziva integrativnom jer se u učenje putem računara integrišu sve jezičke vještine, a sve više se i tehnologija integriše u nastavu jezika. Multimedija (tekst spojen sa zvukom, grafikom, animacijom i videom) u kombinaciji sa internetom, gdje studenti mogu da imaju pristup jeziku 24 sata, omogućava ne samo komunikaciju jedan-na-jedan, već jedan-na-više učesnika, te se ona može odvijati između nastavnika i učenika, unutar grupe ili cijelog razreda, ili, čak, kao diskusija na međunarodnom nivou.

Baks (Bax, 2003) dovodi u pitanje Voršouerovu podjelu, pitajući se da li on CALL dijeli po istorijskim fazama. Ako je tako, otkuda sve tri faze postoje i koegzistiraju istovremeno i sada? On takođe dijeli CALL na tri grupe, tvrdeći da njegova podjela pruža detaljniju analizu institucija i učionica. On razvoj CALL-a dijeli na: ograničeni

(eng. *restricted*), otvoreni (eng. *open*) i integrativni (eng. *integrated*) CALL. Baks smatra da je termin *ograničen* adekvatniji, jer opisuje ograničenost korištenih softvera, povratne informacije koje je računar davao učenicima, kao i ulogu koju je imao nastavnik. Svi ovi aspekti bili su donekle ograničeni, te otuda ovaj termin. Nasuprot ovoj fazi, otvoreni CALL mnogo je fleksibilniji u svim ovim aspektima, a uključuje upotrebu igara i simulacija. Baksova integrativna faza razlikuje se od Voršoerove – dok Voršoer ističe sposobnost integriranja teksta sa zvukom i pokretom, Baks izražava potrebu za socio-kulturološkim aspektom. On smatra da integrativni CALL još uvijek ne postoji u značajnoj mjeri. Treba da se odnosi na nivo kada svaka nova tehnologija postaje nevidljiva, tj. postaje dio svakodnevice i „normalizovana“, kao što su to danas ručni sat, olovka, cipele ili pisanje. Tek kada prestanemo da govorimo o učenju pomoću računara (o CALL-u), kao što danas ne govorimo o PALL-u (eng. *Pen Assisted Language Learning*) ili BALL-u (eng. *Book Assisted Language Learning*), ova tehnologija će biti nevidljiva i normalizovana (Bax, 2003, str. 24).

Pravi hronološki razvoj CALL-a daju Dejvis, Oto i Ruskof (Davies, Otto, & Rüschoff, 2013, str. 19), koji smatraju da na razvoj CALL-a nisu uticali samo trendovi u pedagogiji jezika i teorije o SLA⁵¹, već i stepen razvoja tehnologija. U skladu sa tim, oni CALL dijele na četiri faze: rani CALL (1960-e i 1970-e), doba razvoja mikrokomputera (1980-e), doba pozicioniranja CALL-a (1990-e) i doba razvoja veba 2.0 (2000-e). Za rani CALL vezuje se razvoj PLATO projekta koji se nije ostvario kao oblik komercijalnog učenja na daljinu, ali je značajan zbog omogućavanja ogromne količine materijala za učenje raznih jezika (npr. francuskog, njemačkog, hebrejskog, kineskog, latinskog, ruskog, engleskog kao drugog jezika, španskog, švedskog, hindu i svahili) velikom broju studenata. Za ovaj period važan je i TICCIT⁵² projekat, koji je započeo 1972. godine u saradnji Univerziteta u Teksasu i Univerziteta Brigama Janga⁵³, a čiji je cilj bio da se kreiraju nastavni materijali za poboljšanje engleskog i matematike uz pomoć kompjuterskih i televizijskih tehnologija. Ovaj oblik učenja smatraju inovativnim i sa sadašnje tačke gledišta, jer su studenti mogli da se kreću kroz program kursa naprijed i nazad i da traže objašnjenja za nedoumice. Ovim se pokazuje da su i u to vrijeme programeri i kreatori kursa imali na umu principe koji su danas važni, kao, na

⁵¹ SLA (*second language acquisition*) – usvajanje drugog jezika

⁵² *Time-shared, Interactive, Computer-Controlled Information Television*

⁵³ Brigham Young University

primjer, samoopredijeljenost i samostalnost pri učenju, mogućnost pristupa u svako vrijeme i usmjerenost na studenta (Davies, Otto, & Rüschoff, 2013, str. 22-23). U ovoj fazi razvoja CALL-a nastali su i prvi alati za nastavnike uz pomoć kojih su mogli da stvaraju autentičnije i savremenije sadržaje, kao i sadržaje za posebne svrhe i razne nivoe učenja.

Dejvis, Oto i Ruskof ističu da je pojava interneta i veba u prvi mah unazadila kreiranje i omogućivanje CALL materijala, jer su nove tehnologije zahtijevale nove alate i reprogramiranje postojećih materijala. Tehnologije koje su služile kao tutor pri učenju, ustupile su mjesto novim, koje kao komunikativni alati omogućavaju kreativne i praktične programe (Davies, Otto, & Rüschoff, 2013, str. 24). Drugu fazu razvoja CALL-a karakteriše razvoj mikrokompjuteru početkom 1980-ih. Ovaj razvoj je iskomplikovao učenje pomoću računara, jer mikroracunari nisu kompatibilni, odnosno svaki proizvođač je imao sopstveni operativni sistem, što je otežavalo razmjenu programa među institucijama. Ipak, ove tehnologije su izazvale razvoj nekoliko inovativnih pedagoških pristupa u CALL-u, kao što su alati za konkordancije.⁵⁴ Osim toga, razvoj mikrokompjuteru je podupro i razvoj novih pristupa u učenju jezika, kao što su učenje zasnovano na zadacima (eng. *task-based learning*) i kognitivno-konstruktivni pristup (eng. *cognitive-constructivist approach*) (Davies, Otto, & Rüschoff, 2013, str. 25-27). U drugoj fazi razvoja CALL-a nastale su i vrlo korisne aplikacije za učenje i podučavanje jezika, kao što su: aplikacije za obradu teksta (npr. *Word*), koje su omogućile pretvaranje elektronskog teksta u nastavne listove i vježbanke, baze podataka, koje daju mogućnost čuvanja velike količine podataka, i softveri za komunikaciju, kao što je mejl⁵⁵. U vrijeme pozicioniranja CALL-a '90-ih godina 20. vijeka, dogodio se jedan od najznačajnijih izuma u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija – veb (eng. *World Wide Web – WWW*). Sa razvojem veba nastalo je i elektronsko učenje (eng. *e-learning*⁵⁶), a sa njim su počela da nastaju i virtuelna okruženja za učenje (eng. *virtual learning environment – VLE*). Od velikog značaja za CALL je i razvoj programa koji su omogućavali snimanje i reprodukovanje

⁵⁴ Alati za konkordancije (eng. *concordancers*) predstavljaju vrstu lingvističkih pretraživača koji su namijenjeni za pretraživanje riječi u velikom korpusu i koji kao rezultat daju sve primjere tražene riječi, na osnovu kojih učenik treba da sagleda slaganje sa drugim riječima, različite kontekste, gramatička pravila i sl.

⁵⁵ Mejl (eng. *email*) – elektronska pošta

⁵⁶ U literaturi se pojavljuju i pisane varijante *E-learning*, *eLearning*, *e-Learning*

zvuka (Davies, Otto, & Rüschoff, 2013, str. 30-32). Prema Dejvisu, Oto i Ruskofu, četvrta faza razvoja CALL-a počela je ulaskom u 21. vijek i još uvijek traje. Ovo troje autora navode Tomasovu (Thomas) tvrdnju da je u ovoj fazi primjetan uticaj razvoja veb 2.0 alata, kao što su diskusione liste, blogovi, vikiji i potkasti, a značajna je primjena društvenih mreža i virtuelnih svjetova koji promovišu razmjenu, saradnju i interakciju (*ibid*, 2013, str. 33). U ovom periodu, *e-learning* je prerastao u mješovito učenje (eng. *blended learning*), pri čemu se nastava u klasičnoj učionici dopunjuje zadacima i aktivnostima sa veba, a produbljuje se interakcija između nastavnika i učenika i učenika međusobno. Konačno, dostupnost interneta i pristupačnost digitalnih uređaja, kao što su prenosivi računari, tableti i pametni telefoni, kao i razvoj takozvanog računarstva u oblacima⁵⁷, učinili su i lakši pristup sadržajima za učenje jezika (*ibid*, str. 32-34).

Upravo zbog opšte upotrebe mobilnih, tj. pametnih, telefona (eng. *smartphones*), i rasprostranjenosti interneta, razvilo se učenje pomoću mobilnih uređaja (eng. *Mobile Assisted Language Learning – MALL*). Kao što navodi Iton (Eaton, 2010, str. 14), tehnologije ne treba samo da *demonstriraju* učenje, već i da *olakšaju* učenje. Ona smatra da aplikacije za računare i mobilne uređaje polako počinju da mijenjaju štampane knjige, asinhronu tehnologije, kao što su blogovi ili potkasti, ustupaju mjesto sinhronim, npr. *Skype* ili virtuelne učionice, te da MALL sustiže CALL.

3.2 Mobile Assisted Language Learning – MALL

MALL predstavlja oblik elektronskog učenja jezika uz pomoć prenosivih, tj. mobilnih uređaja, kao što su laptop, tablet, mobilni telefon, PDA, *iPod*, *iPad*⁵⁸, MP3 uređaji i sl., pa se u literaturi pominju i termini mobilno učenje (eng. *mobile learning*) ili, skraćeno, *m-learning*. Kavus i Ibrahim (Cavus & Ibrahim, 2009, str. 78) navode definiciju Milrada (Milrad) da je *m-learning* „*e-learning* koje koristi mobilne uređaje i bežični prenos“⁵⁹. Oni smatraju da se uređaji koji se koriste za učenje mogu prenositi, ali da je učenik koji ih koristi uglavnom statičan, pa ističu tvrdnju Ahonen i dr. (Ahonen, Pehkonen,

⁵⁷ Računarstvo u oblacima (eng. *cloud computing*) – interakcija između korisnika i raznih resursa na internetu (računarske mreže, aplikacije, skladištenje podataka, itd.)

⁵⁸ *iPod* i *iPad* su proizvodi kompanije *Apple*. *iPod* je uređaj koji se koristi za slušanje (i čuvanje) muzike i gledanje (i čuvanje) slika i video snimaka. *iPad* je tablet koji se može koristiti kao *iPod*, ali i za pretraživanje interneta, čitanje elektronskih knjiga, igranje igrica itd.

⁵⁹ „e-learning using mobile devices and wireless transmission“.

Syvanen & Turunen) da se učenje koje se pri tome odvija ne može opisati kao mobilno (Cavus & Ibrahim, 2009, str. 2). S druge strane, Palalas definiše MALL kao učenje jezika koje se ostvaruje uz mobilnost učenika i lokacije zahvaljujući prenosivosti uređaja (Palalas, 2011, str. 76). Ona dalje ističe da mobilni uređaji omogućavaju komunikaciju na razne načine, zahvaljujući aplikacijama za audio, video i tekst (*ibid*, str. 85). Zahvaljujući tome, učenici mogu da ostvare interakciju sa drugim učenicima i/ili nastavnikom, ali i sa uređajem koji koriste, odnosno sa nastavnim materijalom. Posebna prednost mobilnih uređaja je što doprinose učenju van učionice, tj. što učenici svrsishodno koriste svoje slobodno vrijeme. Bonk (Bonk, 2009, str. 293) ističe da „uz pomoć mobilnih uređaja, obrazovni događaj ili aktivnost prati učenika, umjesto da učenik mora da dođe na određeno mjesto da bi to postigao“⁶⁰.

Čaka (Chaka, 2009, str. 542) smatra da MALL predstavlja budućnost učenja jezika, jer ovakvo učenje odlikuju: „mobilnost, sveprisutnost i povezivost; prenosivost i laka nosivost; spojivost, multifunkcionalnost, mogućnost korištenja različitih uređaja u iste svrhe, mogućnost izbora i prikladnost; pristup, pristupačnost, dostupnost i priuštivost; svijest o kontekstu, personalizacija i fleksibilnost“⁶¹. Zahvaljujući ovim odlikama, mobilni uređaji čine da se jezičke vještine i kompetencije lakše usvajaju i usavršavaju. Predstavljajući rezultate raznih autora (Kennedy and Levy, Thornton and Hiuser, Chen et al., Huang and Sun, Chen and Hsu), Mianga i Nezarat (Miangah & Nezarat, 2012, str. 313-315) ističu da je MALL naročito značajan za učenje vokabulara, gramatike i izgovora, te razumijevanje slušanja i čitanja.

Ipak, koja će se jezička vještina ili kompetencija više razvijati, zavisi od toga koji se mobilni uređaj, odnosno aplikacija na uređaju, koristi. Kao što Kening (Kenning, 2007, str. 191) ističe, ovo nije samo pitanje posjedovanja, već i dostupnosti, pozicioniranja određenog uređaja u kulturnom miljeu i psihološkog odnosa korisnika sa uređajem. U literaturi se kao najčešće korišteni uređaji za MALL pominju mobilni telefon i PDA (Bonk, 2009; Chaka, 2009; Chinnery, 2006; Kenning, 2007; Miangah & Nezarat, 2012), ali uz njih i MP3 (Stockwell, 2013). Međutim, imajući u vidu da su mobilni telefoni

⁶⁰ „With mobile devices, the educational event or activity follows the learner, instead of the learner having to arrive at a designated place in which to acquire it“.

⁶¹ „...mobility, ubiquity, and connectivity; portability and handheldability; convergence, multifunctionality, cross-platform blending, optionality, and convenience; access, accessibility, availability, and affordability; and context-awareness, personalization, and flexibility.“

postali pametni telefoni, odnosno mali kompjuteri koji, uz to: omogućavaju audio i video komunikaciju, te slanje i primanje SMS poruka, služe kao digitalni foto aparati i kamere, skeniraju, služe kao pristupne tačke za internet, itd., ne treba da čudi što ovi uređaji preuzimaju vođstvo u upotrebi u MALL-u. Stokvel (Stockwell, 2013, str. 215) konstatuje ovu promjenu upoređujući izdanje iz 2005. godine koje su uredili Kukulska-Hulme i Traksler⁶² i specijalno izdanje o mobilnom učenju u časopisu *ReCALL*⁶³ iz 2008. U prvom slučaju, od 14 naslova koji su se bavili mobilnim uređajima, u 11 se opisivao isključivo PDA, dva su akcenat stavila na PDA i mobilne telefone, odnosno tablete, a samo jedan je bio isključivo o mobilnim telefonima. U pomenutom izdanju *ReCALL*-a, pet članaka se bavilo upotrebom tehnologija u učenju, od čega su tri bila o mobilnim telefonima, a dva o PDA.

Iako pametni telefoni, kao i ostali mobilni uređaji, imaju mnoge prednosti, kao što su: prenosivost, interaktivnost, kontekstualna senzitivnost, povezivost, individualnost (Klopfer u Miangah & Nezarat, 2012, str. 310), oni maju i svoje nedostatke. Prije svega, mali ekran i ograničena memorija otežavaju rad sa materijalima za učenje, a često aplikacije i alati za učenje jezika nisu primjenjivi na ovim uređajima.

3.3 Softveri i alati za učenje jezika

Osnovna razlika u primjeni računarskih tehnologija u klasičnom učenju i učenju na daljinu je ta što ove tehnologije u klasičnoj učionici služe kao pomagala u nastavi, a u učenju na daljinu igraju centralnu ulogu – prenose materijal učeniku i služe kao posrednik u razgovoru između učenika i nastavnika i učenika međusobno (Caladine, 2008, str. 21). U klasičnoj učionici nastavnik odlučuje koja će se tehnologija koristiti na času, a ta odluka uglavnom zavisi od kapaciteta obrazovne institucije. S druge strane, u elektronskom učenju najčešće se koristi nekoliko tehnologija u sistemu interneta, kao što su veb stranice za predstavljanje nastavnog materijala, elektronska pošta za prepisku (uz interakciju nastavnik-učenik/ci, učenik-učenik/ci) i čat za diskusiju. Bez obzira na to da li se tehnologije primjenjuju u učionici ili van nje, bitno je stalno istraživati na koji način primijeniti nove, koje se neprekidno javljaju. Međutim, kao što Vord ističe, ukoliko učenik samo klika na riječi u softveru, sama upotreba tehnologija se ne razlikuje

⁶² Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. 2005. *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. London: Routledge.

⁶³ *ReCALL* je časopis Evropske asocijacije za CALL, u izdanju Cambridge University Press-a

od običnog drilovanja u učionici (Ward, 2005, str. 6). Zato treba ispitati i proučiti mogućnosti raznih tehnologija. Zato Blok sugerira da je potrebno postići sledeće ciljeve: prepoznati potrebe učenika, odabrati odgovarajuću tehnologiju i naučiti kako se ta tehnologija koristi (Bloch, 2013, str. 397). Upravo zbog stalnog pojavljivanja novih, neke ranije aktuelne tehnologije gube na značaju i vremenom prestaju da se koriste u nastavi. Blok (*ibid*, str. 398) navodi ciklus kroz koji prolazi većina tehnologija: prvo idu kroz „vrhunac bombastičnih očekivanja“ (eng. *Peak of Inflated Expectations*), zatim prolaze kroz „dolinu razočarenja“ (eng. *Trough of Disillusionment*) i „padinu prosvetljenja“ (eng. *Slope of Enlightenment*), da bi stigle do „platoa produktivnosti“ (eng. *Plateau of Productivity*).

Iako postoje tehnologije koje su namijenjene isključivo za učenje jezika, veliki broj je i onih čija je prvobitna namjena sasvim drugačija, ali su iskorištene njihove prednosti koje se mogu primijeniti i na učenje jezika. Kaladajn smatra da se tehnologije koje se koriste za učenje ne odnose na određeni predmet ili kurs, već na aktivnosti koje se primjenjuju u okviru datog predmeta ili kursa (Caladine, 2008, str. 30). Ovaj autor navodi nekoliko primjera klasifikacije tehnologija za učenje (Leshin, Pollock, and Reigeluth, 1992; Leshin et al. 1992; Romiszowski, 1988; Reiser and Gagné, 1983; Laurillard, 2002; Bates, 1995; Taylor, 1995; Rowntree, 1994), ali se priklanja onoj koju je dao Bejts (Bates) (*ibid*, str. 30-33). On tehnologije dijeli na jednosmjerne i dvosmjerne, pri čemu su jednosmjerne one gdje učenik ima interakciju sa materijalom, a dvosmjerne gdje ostvaruje interakciju sa drugim ljudima (sa nastavnikom ili drugim učenicima). Horton i Horton dijele tehnologije za obrazovanje zavisno od toga ko ih koristi: kreatori elektronskog učenja, tj. oni koji stvaraju nastavni materijal (autori, pisci, ilustratori, fotografi, animatori i sl.), domaćini e-učenja, odnosno oni koji nude ovakvo učenje (uglavnom obrazovne institucije, kao i organizacije i/ili pojedinci koji upravljaju, održavaju i podržavaju sisteme) i korisnici, odnosno učenici (Horton & Horton, 2003, str. 3). Kern (Kern N., 2013, str. 105) ne vrši posebnu podjelu, ali ističe da internet, osim što omogućava komunikaciju, pruža veliki izbor alata za zadatke koji obuhvataju komunikaciju, umrežavanje, dijeljenje, kreiranje i uređivanje materijala.

Ipak, u ovom radu koristit ćemo podjelu alata kakvu su dali Erben i dr. (Erben, Ban, & Castañeda, 2009), jer smatramo da je ovakvo predstavljanje tehnologija najpreglednije.

Oni su softvere i softverske aplikacije podijelili prema njihovoj primjeni u sticanju i vježbi jezičkih vještina: 1) alati za kreiranje elektronskog materijala i samostalni resursi zasnovani na kompjuteru (eng. *E-creation tools and self-made computer-based resources*), 2) alati koji omogućavaju komunikaciju (eng. *communicative-facilitating E-tools*), 3) alati koji mogu da omoguće pisanje i čitanje (eng. *writing/reading-facilitative E-tools*) i 4) alati koji mogu da omoguće slušanje (eng. *listening-facilitative E-tools*).

3.3.1 Alati za samostalan rad

Jedna od najčešće isticanih prednosti učenja pomoću računara je samostalnost studenta. Studenti koji su stidljivi i nedostaje im samopouzdanje za učešće u nastavnim aktivnostima lakše se i slobodnije izražavaju iz sebi bliskog ambijenta i dalje od očiju nastavnika i svojih kolega. Učestvujući u slobodnim forumima, studenti koriste, koriguju i javno prikazuju svoje znanje jezika, istovremeno uključujući u taj proces i svoje kolege.

Alati koji se mogu koristiti u ove svrhe su:

Veb stranice. Danas više nije potrebno veliko informatičko znanje niti posjedovanje posebnog softvera da bi se napravila sopstvena veb strana (ili sajt). Na zahtjev nastavnika studenti lako mogu da kreiraju sopstveni sajt na stranom jeziku koji uče, objave ga na internetu i, koristeći svoju kreativnost, postavljaju različiti materijal na njega. Na ovaj način mogu da vježbaju svoje jezičko znanje koje nastavnik pristupom na internet može da kontroliše. Ostali studenti takođe mogu da pristupaju sajtovima međusobno i da ih komentarišu na ciljnom jeziku.

Softveri za prezentaciju. Upotreba softvera za pravljenje prezentacija, kao što je *PowerPoint*, ili onlajn softver *Prezi*⁶⁴, koristi i nastavniku i studentima za predstavljanje materijala. Nastavnik koristi prezentaciju u predavanjima, a student pri predstavljanju nekog projekta. U ovakvim primjerima interakcije nema. Međutim, *PowerPoint* se može iskoristiti za kreiranje interaktivnih igara (npr. *Jeopardy*) u kojima student uz zabavu može da primijeni svoje jezičke vještine (Erben, Ban, & Castañeda, 2009, str. 98). *PowerPoint* prezentacije mogu se koristiti i u učionici u kojoj ima bar jedan računar i projektor povezan sa njim, kao i putem virtuelnih okruženja za učenje.

⁶⁴ Dostupno na www.prezi.com

Potkast (eng. *podcast*) omogućava studentima da skupe audio fajlove u jedan povezan serijal. Potkastovi se mogu kreirati pojedinačno, u parovima ili grupama, a naročito su korisni za rad na projektu. Sama riječ *podcast* znači reprodukovanje audio materijala na zahtjev korisnika – sastoji se od prefiksa *pod* koji predstavlja skraćenicu za *play on demand* (audio na zahtjev) i riječi *cast* (emitovanje, reprodukovanje).

Softver za pravljenje filma **Movie Maker** je sastavni dio *Microsoft* računara. Vrlo je jednostavan za kreiranje, a studenti od digitalnih fotografija i video klipova mogu da naprave zanimljivu prezentaciju u formi filma sa zvučnom pozadinom. Mogu biti veoma korisni za ESP, jer nastavnici i studenti mogu da prave tutorijale⁶⁵, predavanja i sl. Kao i *PowerPoint*, ovaj softver je koristan i za studente i za nastavnike.

3.3.2 Alati za komunikaciju

Cilj učenja svakog jezika je njegova upotreba u realnoj, svakodnevnoj situaciji. Osim ostvarivanja komunikacije, jezik služi za uspješno obrazovanje, poslovanje i zabavu. S obzirom na to da studenti većinom nisu u situaciji da svoje znanje iskažu direktno „na terenu“, računarske tehnologije omogućavaju simulaciju. U ovakvom okruženju, zahvaljujući elektronskim alatima, studenti su u mogućnosti da ostvare sve oblike interakcije – sa materijalom, sa nastavnikom i sa drugim studentima, kao i sa ljudima van nastavnog okruženja koji mogu biti bilo gdje u svijetu. Alati za komunikaciju služe za pismenu i/ili usmenu komunikaciju, ali elektronska komunikacija podrazumijeva govor i kada se piše: „Pišemo' mejlove, ne 'govorimo' ih. Ali, grupe za ćaskanje služe da se 'ćaska', i ljudi, svakako, tamo 'razgovaraju' međusobno...“⁶⁶ (Crystal, 2006, str. 32) Kao što je ranije rečeno, komunikacija pomoću računara može biti sinhrona, u realnom vremenu, kada sagovornici istovremeno učestvuju u komunikaciji, i asinhrona, kada između sagovornika postoji razlika u vremenu slanja i primanja poruka. Međutim, i kod sinhrono komunikacije postoji izvjesna doza vremenskih zastoja koje prave sami učesnici pri procesu intra-akcije. Ovakve situacije daju učenicima jezika dovoljno vremena da sklope misao i izraze je na najbolji mogući način. Alati za komunikaciju:

⁶⁵ Tutorijal (eng. *tutorial*) je uputstvo kojim se detaljno objašnjava proces nekog rada

⁶⁶ We 'write' e-mails, not 'speak' them. But chatgroups are for 'chat', and people certainly 'speak' to each other there

Elektronska pošta, imejl (eng. *e-mail*) predstavlja razmjenu elektronskih poruka i računarskih fajlova pomoću računara. Ovaj oblik prepiske veoma je popularan i prihvata se kao zvanična prepiska. U elektronskom učenju imejlovi se razmjenjuju između nastavnika i studenta (i obrnuto) i između studenata međusobno. Zanimljivo je da postoje veb sajtovi gdje se mogu naći prijatelji za dopisivanje iz cijelog svijeta (na primjer, www.kidscom.com/friends/keypal/keypal.html) (Erben et al:121), što je vrlo korisno za učenje jezika. Elektronska pošta predstavlja primjer asinhronne komunikacije.

Listservi (eng. *listservs*) ili **imejl liste** (eng. *email lists*) predstavljaju oblik okupljanja ljudi sa istim interesovanjima na internetu koji učestvuju u organizovanim diskusijama putem elektronske pošte. Korisnici listserva šalju poruku na listserv adresu i svi učesnici te liste dobijaju poruku kao imejl. Na internetu već postoji veliki broj listserva (npr. <http://groups.google.com/> ili <http://groups.yahoo.com/>), pa nastavnik i studenti mogu da izaberu odgovarajuću temu i pridruže se listi (npr. *English Grammar, Correct My English*). Nastavnik i studenti takođe mogu da kreiraju listserv grupu zatvorenog tipa (Erben, Ban, & Castañeda, 2009, str. 123).

Kratke poruke (eng. *Short Messaging System - SMS*) predstavljaju posebnu vrstu komunikacije, koja je prvenstveno namijenjena povezanim grupama ljudi koji razvijaju sopstveni stil, za organizovanje svakodnevnih aktivnosti, za prenošenje poruke kada to nije moguće direktnim telefonskim pozivom (npr. zbog neprikladne situacije ili zbog većih troškova koje poziv nameće) ili za, kako navodi Kening (Kenning, 2007, str. 189), odgovaranje na sve učestalija pitanja koja postavljaju mediji. SMS karakterišu skraćenice i emotikoni kao poseban vid komunikacije.

Diskusione table (eng. *Discussion Boards*) su alati za komunikaciju kojim neki pojedinac, student ili nastavnik, može da postavi neki komentar na virtuelnu oglasnu tablu. Ostali učesnici mogu da odgovore na taj post. Za komunikaciju među studentima i sa nastavnikom najbolje je aktivirati zatvorenu diskusionu tablu koja je zaštićena šifrom, a nastavnik može da započne diskusiju. Kao i elektronska pošta i listserv, ovaj oblik komunikacije je asinhron.

Instant poruke (eng. *Instant Messaging*) su sinhroni oblik komunikacije koji se ostvaruje kada su dvoje ili više ljudi istovremeno na internetu i međusobno

komuniciraju pisanjem poruka. Kada učesnik primi poruku, otvori mu se prozor u koji on napiše odgovor i pošalje ga nazad. Dakle, primalac dobija tek potpunu poruku, ne vidi proces pisanja same poruke, što pošiljaocu daje mogućnost da je pregleda i, eventualno, koriguje prije slanja. Danas je dostupan velik broj besplatnih softvera za instant dopisivanje, kao što su *MSN messenger*, *Facebook Messenger*, *Google Talk*, *What's Up*, *Viber*. Nakon što preuzme ovaj softver, odnosno aplikaciju, na računar ili mobilni telefon, korisnik poziva svoje prijatelje da se pridruže njegovoj kontakt listi, i nakon njihovog prihvatanja može da komunicira sa njima. Nastavnik može da pozove svoje studente da se pridruže njegovoj kontakt listi i da tako komunicira sa njima, pojedinačno ili grupno. Osim toga, *Viber* kao aplikacija za mobilne telefone, sam prepoznaje i preuzima brojeve korisnika koji već imaju instaliranu ovu aplikaciju. Ova aplikacija daje mogućnost formiranja grupa, kao i slanje i primanje zvučnih poruka, kao i video poziva.

VoIP (eng. *Voice over Internet Protocol*) je softver sličan instant porukama, ali nije zasnovan na tekstu, već na glasu. Sličan je upotrebi običnog telefona, sem što se razgovor ostvaruje preko interneta, a uglavnom je besplatan. Popularan je VoIP softver *Skype* kojim može da se prenosi i slika, pa osim verbalnih mogu da se vide i neverbalni elementi komunikacije. Upotreba VoIP-a u učenju jezika je vrlo korisna jer student, dalje od očiju kolega iz učionice, lakše može da se izrazi i prezentuje svoj jezički output. Mogućnost VoIP-a pruža i *Viber*.

Društvene mreže (eng. *social networks*) predstavljaju najpopularniji vid komunikacije među mladim ljudima. Najpopularnije društvene mreže sada su *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*. One omogućavaju studentima da se umrežavaju, vrše interakciju i dijele materijale (Laakkonen, 2011, str. 14). Studenti postavljaju i dijele razne linkove, pisane, audio i video materijale, koje mogu da čitaju, slušaju i/ili gledaju, usavršavajući pri tome vještine čitanja, pisanja i slušanja, a diskutovanjem na časovima u učionici ili putem VoIP-a, i govor. Društvene mreže uglavnom imaju mogućnost formiranja grupa, pa studenti sa nastavnikom (ili bez njega) mogu da komuniciraju.

3.3.3 Alati za čitanje i pisanje

Osoba vlada stranim jezikom kada savlada sve četiri jezičke vještine. Dosadašnje iskustvo autora pokazuje da veliki broj studenata može dobro da razumije sagovornika, ali ima strah da govori. Osim toga, studenti uglavnom znaju da čitaju, ali ne razumiju tekst. Razlog za to su metode i pristupi koji se još uvijek neopravdano koriste u nastavi engleskog jezika u Crnoj Gori, a po kojima se akcenat stavlja na gramatiku i pravilno čitanje. Pisanje se predstavlja kao vještina kojom studenti najslabije vladaju, i koja se, s tim u vezi, najmanje vježba. Zato su elektronski alati za razvijanje vještina pisanja i čitanja vrlo korisni, tim više što podstiču socijalnu interakciju. U ove alate spadaju tabla za pisanje (*writeboard*), vikiji (*wikis*), blog i rešavanje zadataka (*WebQuest*).

Tabla za pisanje (eng. *writeboard*) je prostor na webu gdje studenti, pojedinačno ili grupno, mogu da učestvuju u pisanju i uređivanju nekog rada. Rad može da se sačuva, pa se tako može pristupiti i ranijim radovima. Pregledajući ranije radove, studenti mogu da prate svoj napredak. Ovaj oblik rada je primjenjiv i u učionici kada studenti, uz uputstva nastavnika, mogu zajednički da pišu rad, razmjenjujući ideje, dopunjujući se i ispravljajući eventualne greške.

Viki (eng. *wiki*) predstavlja vebsajt koji podržava kolaborativno kreiranje i uređivanje tekstova. Originalna ideja vikija bila je da se kreira vebsajt čiji je sadržaj mogla da uređuje, mijenja i dopunjuje grupa ljudi kako bi sajt bio redovno ažuriran. Najpoznatiji viki je Vikipedija (Wikipedia) koji uređuju ljudi iz cijelog svijeta na raznim jezicima. U nastavi engleskog jezika uređivanjem vikija ostvaruje se interakcija između studenata i, radeći zajedno, studenti razmjenjuju znanje, uz unapređenje vještina čitanja i pisanja. Na ovaj način studenti preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje.

Blog je termin koji je nastao kao skraćunica od *web log* (dnevnik na mreži). Ovim alatom se na neki sajt postavljaju bilješke ili žurnali. Za razliku od vikija, materijal postavljen na blogu ne može se mijenjati ili preuređivati, ali pruža mogućnost komentarisanja od strane čitalaca. Zavisno od sadržaja koji se postavlja, postoji nekoliko vrsta blogova: *vlog* (skraćano od *video log*) – blog koji sadrži video, *linklog* – koji sadrži linkove, *photoblog* ili *Flog* – koji sadrži fotografije. Blogovi su korisni i za čitanje i za pisanje, pri čemu studenti mogu da razviju svije ideje i razne retoričke

strategije (Bloch, 2013, str. 390). U ovom radu posebno ćemo se baviti primjenom vikija i blogova u nastavi engleskog jezika za informacione tehnologije.

Pretraga veba (eng. *Webquests*) je alat koji se koristi za istraživanje *World Wide Web*-a, a u cilju rješavanja nekog problema, odnosno razrade neke teme. Aktivnosti se mogu obavljati pojedinačno ili u grupama, zavisno od organizacije zadatka. Obično se prvo razradi neka opšta tema, a studenti onda dobiju zadatak da obrade neki dio te teme koristeći izvore sa veba. Nastavnik unaprijed odredi evaluaciju zadatka po kojoj se određuje učinak grupe i svakog pojedinca u grupi. Prednost *webquest*-a je što utiče na bolje čitanje sa razumijevanjem, studenti se uče da koriste različite resurse, donose kritički sud i interaktivno razmjenjuju informacije međusobno.

3.3.4 Alati za slušanje

Slušanje je jezička vještina koja se najbolje razvija na početku procesa učenja jezika. Učenik prvo sluša, „kupi“ jezik, i tek onda ga produktivno koristi. Potrebno je da se učeniku obezbijedi autentičan materijal za slušanje što podrazumijeva materijal pripremljen od lica čiji je to maternji jezik i za njihove potrebe. Učenici koji su slušali autentičan materijal pokazuju sveukupno bolje razumijevanje pri slušanju (Erben, Ban, & Castañeda, 2009, str. 141). Nekada je materijal za slušanje predstavljao vijesti, radio i televizijske emisije. Danas, zahvaljujući novim tehnologijama, studenti su u mogućnosti da uče jezik i manipulišu njime kroz postavljanje i preuzimanje audio i audio-video materijala. Kao savremene tehnologije koje koriste učenicima za slušanje Erben, Ban i Kastanjeda nabrajaju *potkastove*, *videokastove*, *audioblogove*.

Potkast je već pominjan kao alatka za kreativno stvaranje, ali je izuzetno koristan i za slušanje. Potkast predstavlja digitalni fajl koji se može kreirati i postaviti na internet, ili preuzeti na računar ili mobilni uređaj. Kada se neki potkast preuzme, fajl se može slušati kad, gdje i kako učenik želi. Nastavnik i učenici mogu da se prijave i preuzmu već postojeći potkast sa interneta ili da kreiraju sopstveni. Već postojeći potkastovi izvanredni su za učenje engleskog jezika jer pružaju mogućnost za slušanje autentičnog jezika.

Votkast (eng. *vodcast*) je potkast koji sadrži video. Prefiks *vod* stoji za *video on demand* (video na zahtjev). Sve velike mreže za vijesti imaju besplatne votkastove na svojim veb stranama (npr. <http://podcast.cnn.com/>).

Audioblogovi (eng. *audioblogs*) kombinuju blog sa tehnologijom audio fajlova. Student jednostavno može da postavi audio fajl na blog umjesto pisanog sadržaja. Audioblogovi su izuzetno pogodni za studente da izraze svoje mišljenje i ideje. Može se koristiti i u učionici i na daljinu. Na primjer, nastavnik može da odredi neku temu, na koju će studenti preko audiobloga da pripreme svoju diskusiju i tako je prezentuju nastavniku i kolegama.

Osim tehnologija kojima se pospješuje sticanje i vježbanje jezičkih vrlina, u upotrebi su razne platforme za učenje preko kojih se pomenuti alati i aplikacije mogu upotrijebiti za učenje jezika.

3.4 Platforme za učenje

Platforme za učenje (eng. *Learning Platforms*), virtuelna okruženja za učenje (eng. *Virtual Learning Environments – VLEs*), sistemi za upravljanje učenjem (eng. *Learning Management Systems – LMS*), sistemi za upravljanje sadržajem (eng. *Content Management Systems – CMS*) – sve ovo su izrazi koji predstavljaju alate za upravljanje elektronskim kursom. To je prostor na mreži gdje nastavnici mogu elektronski da organizuju svoj rad, kao i rad svojih učenika. Sistemi za upravljanje sadržajem su programi koji omogućavaju lako i efikasno upravljanje sadržajem bilo kog tipa (tekst, slika, zvuk, video), pa su zato vrlo prikladni za elektronsko učenje.

Većina platformi za učenje daje mogućnost dodjele uloga u sistemu i definisanje posla koji svaka uloga obavlja. Tako, na primjer, mogu da postoje uloge administratora, nastavnika, saradnika u nastavi i studenta. Platforme za učenje mogu biti i zaštićene šifrom, pa samo odobreni učesnici mogu imati pristup.

Neke od najpoznatijih platformi za učenje su *aTutor*, *BlackBoard*, *dotLRN*, *eLearner*, *FirstClass*, *WebCT* i *Moodle*. U ovom radu posebna pažnja će se posvetiti platformi *Moodle* koja se koristi za elektronsko učenje na Fakultetu za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ Podgorica i koja je korištena za primjenu vikija i blogova u

nastavi engleskog jezika za informacione tehnologije, a čiji će rezultati biti prikazani u ovom radu.

3.4.1 Moodle

Moodle je besplatna, *open source*⁶⁷ platforma za elektronsko obrazovanje koja je „među edukatorima u svijetu postala veoma popularna kao alat za kreiranje onlajn dinamičnih veb sajtova za njihove studente”⁶⁸. U ovoj virtuelnoj sredini za učenje moguće je postaviti i preuzeti sav nastavni materijal, kao i upravljati njime. „*Moodle* je prazna kutija u koju se lingvistički materijal (naravno, svaki materijal koji želite!) može smjestiti!”⁶⁹ (Nishina, 2009, str. 208). O mogućnostima i prednostima *Moodle*-a najbolje govori podatak da ga je i *The Open University*⁷⁰ odabrao za održavanje velikog broja svojih kurseva.

Riječ *Moodle* predstavlja akronim od *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*⁷¹. Idejni tvorac *Moodle* platforme je Martin Dougiamas koji je za potrebe svoje doktorske teze izučavao upotrebu *open source*⁷² rješenja u obrazovanju zasnovanom na internetu. Na dan 11. februara 2017. godine, *Moodle* ima 99 608 819 registrovanih korisnika iz 234 zemlje, a dostupan je na preko 100 jezika⁷³. Trend broja korisnika, sajtova i kurseva stalno raste.

⁶⁷ *Open source* – otvoreni kod, softver otvorenog koda je softver “čiji je izvorni kod i/ili nacrt (dizajn) dostupan javnosti na uvid, korišćenje, izmjene i daljnje promjene”. Više informacija je dostupno na <http://otvorenikod.weebly.com/>

⁶⁸ <https://www.unicon.net/opensource/moodle>

⁶⁹ Moodle is the empty box where linguistic data (of course, any data you want!!) can be stored.

⁷⁰ *The Open University* je prvi univerzitet u svijetu koji nudi studije putem učenja na daljinu. Detaljne informacije o ovom univerzitetu dostupne su na <http://www.open.ac.uk/>

⁷¹ Modularno objektno-orijentisano dinamičko okruženje za učenje

⁷² *Open source* je softver čiji kod korisnici mogu da mijenjaju i prilagođavaju svojim potrebama, po pravilima licence koju korisnik ima.

⁷³ Podaci dostupni na <https://moodle.net/stats/> i https://docs.moodle.org/27/en/Language_packs.

Pristupljeno 11.02.2017. u 23.20.



Slika 7. Primjer stranice predmeta na Moodle platformi FIT-a, kako je studenti vide

Stanford (2009, str. 12-13), autor knjige o upotrebi *Moodle*-a za učenje jezika, nabraja karakteristike ove platforme za učenje koje podržavaju ključne odlike komunikativnog učenja jezika, koje se mogu primijeniti i na učenje jezika struke: autonomija učenika, društvena priroda učenja, integracija nastavnog programa, fokus na značenje, raznolikost, vještine mišljenja, alternativna provjera znanja, te nastavnici kao učenici. Vord (Ward, 2005, str. 35, 37) navodi aktivnosti kao što su čat, forum, novosti i radionice koje pospješuju komunikativno učenje jezika i učenje usmjereno na učenika.

Rad na *Moodle*-u je veoma jednostavan za sve učesnike, pa ne zahtijeva veliko informatičko predznanje. Prema mnogim anketama, *Moodle* predstavlja jednu od najprihvaćenijih platformi u elektronskom obrazovanju. „*Moodle* [...], je i recipročni *on-line* prostor gdje studenti mogu da koriste različite funkcije kao što su čitanje materijala, kvizovi i testovi, slanje izvještaja, automatsko bilježenje aktivnosti, uređivanje rasporeda, davanje povratnih informacija, slanje i primanje privatnih poruka,

blogovanje, vikiji, istraživanja, upitnici, glosariji i žurnali”⁷⁴ (Nishina, 2009, str. 208) Osim postavljenog materijala, nastavnici i studenti imaju velik izbor aktivnosti koje mogu da koriste: fleš karte, pričaonicu, radionicu, viki, blog, rečnik (glosarij), ankete, testove, zadatke, forum i mnoge druge. Kroz ove aktivnosti studenti mogu da unapređuju sve jezičke vještine. Nastavnici redovno obavještavaju studente o njihovim obavezama, na šta ih podsjeća kalendar koji se nalazi na strani predmeta. Svi zadaci i testovi mogu da se boduju i vremenski ograniče za rad (do kojeg datuma moraju biti predati i koliko vremena se mogu raditi), a studentu može da se ograniči broj pokušaja rada zadatka. Svi rezultati, aktivnosti i rad učesnika na *Moodle*-u čuvaju se u sistemu.

FIT koristi *Moodle* platformu od januara 2009. godine. Trenutno ima 436 korisnika i 105 kurseva od kojih su šest za engleski jezik – Engleski jezik I, II, III, IV, V i VI. Na I i II godini studija uči se opšti jezik, srednji nivo (Engleski jezik I i II), i viši srednji nivo (Engleski jezik III i IV), a na III godini (Engleski jezik V i VI) studenti uče jezik struke, odnosno engleski za informacione tehnologije na srednjem do višem srednjem nivou.

Od samog početka primjene *Moodle* platforme, kod studenata je primijećena povećana aktivnost, a stiče se utisak da su i rezultati bolji. Velika prednost je što i studenti koji redovno pohađaju nastavu imaju pristup svim kursevima koje prate u određenom semestru, pa mogu da pristupe materijalu u slučaju nedoumica ili odsustva sa časa, mogu da rade testove, šalju domaće zadatke, čitaju pripremljene tekstove i knjige, i još mnogo toga. Evidentno je da studenti pristupaju materijalu i pružaju povratnu informaciju, ali je i interakcija sa nastavnikom redovna. Studenti rado pristupaju pričaonici (*chat room*) i razmjenjuju informacije sa nastavnikom i ostalim kolegama.

Velika prednost *Moodle*-a je što se materijali koji su postavljeni na njemu, kao i sve systemske mogućnosti koje on pruža, mogu koristiti i u radu u učionici. Tako studenti FIT-a mogu da pristupaju materijalu direktno na času, pa na predavanjima da bilježe dodatne informacije i napomene, ili na časovima vježbi da rade predviđene aktivnosti i vježbe. Studenti na času takođe slušaju pripremljeni audio materijal i rade testove.

⁷⁴ Nishina (2008): „Moodle is (...), also the reciprocal online space where students can make use of various functions such as reading materials, taking short quiz and tests, sending study reports, automatic records of attendance, managing time schedules, giving feedback, private messaging, blogging, wikis, surveys, questionnaires, glossaries, and journals.”

Ovakve aktivnosti podrazumijevaju i veliko angažovanje nastavnika, pa zaključujemo da su se pod uticajem tehnologija uloge nastavnika i učenika promijenile.

3.5 Uloga nastavnika i učenika u učenju jezika pomoću tehnologija

Načini na koje studenti uče i na koje nastavnici drže nastavu se mijenjaju, pri čemu se njihove uloge često prepliću.

3.5.1 Uloga nastavnika

Kao što smo već naveli, praksa pokazuje da veliki broj nastavnika engleskog jezika u školama u Crnoj Gori primjenjuje tradicionalne pristupe po kojima su oni dominantni u učionici. To znači da je nastava bazirana na usvajanju onoga što predaje nastavnik ili je predviđeno udžbenikom, a naglasak je na gramatici, vokabularu i čitanju. Provjera znanja je bazirana upravo na poznavanju gramatike i vokabulara i čitanju, pa je uspješan učenik onaj koji uspješno koristi gramatiku i vokabular u vježbama kao što su višestruki izbor, popunjavanje praznina u tekstu (*open cloze*) i transformacija rečenice. S druge strane, sadašnje generacije studenata pripadaju digitalnoj generaciji koja raste i sazrijeva uz računarske i internet tehnologije zahvaljujući kojima su stalno izloženi upotrebi engleskog jezika. Ta izloženost kod jednog dijela studenata rezultira razvijenim vještinama govora i slušanja, i razumijevanja čitanja, s jedne strane, ali slabim poznavanjem pisanja i lošom upotrebom gramatike, s druge.

Nastavnici na primjenu tehnologija u nastavi jezika najčešće gledaju na dva potpuno različita načina: ili ih prihvaćaju sa velikim entuzijazmom i, često, pretjeranim očekivanjima, ili ih odlučno odbijaju kao nepotrebne ili bezuspješne. U drugom slučaju, uglavnom se radi o starijim predavačima koji nemaju iskustva sa računarima i novim tehnologijama i plaše se da neće moći da nauče kako da primijene tehnologije u praksi. Zato, tehnologije mogu da budu i veliko opterećenje, jer se zadaci, a samim tim i uloge, nastavnika jezika mijenjaju.

Mnogi autori (Johnson, 2013; Freeman, 2013; Ward, 2005; Richardson, 2010) ističu da je u nastavi jezika uz pomoć tehnologija od većeg značaja *kako* se uči nego *šta* se uči. Dakle, akcenat je na načinu primjene tehnologija sa ciljem da se na najoptimalniji način savladaju jezičke vještine, što čini da nastavnici treba da prate stalni razvoj tehnologija i

biraju alate i aplikacije za koje smatraju da su najprihvatljivije u datom trenutku. Blok smatra da nastavnici treba da razviju posebne metodologije za upotrebu tehnologija (Bloch, 2013, str. 392). Jedan nastavnik, na primjer, može da za isti jezički nivo, u istoj generaciji učenika, primijeni različite tehnologije, zavisno od interesovanja i mogućnosti učenika. Takođe, neke tehnologije mogu da se vremenom pokažu neefikasne, učenicima nezanimljive i neprivlačne, ili da počnu da se plaćaju. Nastavnik stalno mora da istražuje, i time mijenja svoje uloge.

Uloga nastavnika može biti različita, zavisno od cilja koji želi da postigne, odnosno od materijala koji predstavlja. Tako nastavnik može biti vodič, trener, učitelj i mentor (Dilts i DeLozier, 2000, navedeno u Kenning, 2007, str. 110). Vodič je kada učenika vodi putem znanja i upućuje ga na neki spoljni kontekst, a trener je kada vježba prenijeto znanje. Ulogu učitelja igra kada učeniku prenosi znanje koje učenik prihvata i razumije. U ovoj situaciji učenik preuzima znanje koje mu se servira, a kada pokaže svoje interesovanje i mogućnosti za neku posebnu oblast, nastavnik postaje mentor. U učenju jezika, nastavnik je vodič kada, na primjer, ukazuje na dodatnu literaturu koju treba pročitati uz lekturu ili pri pisanju seminarskog rada. Trener je kada sa učenicima vježba za neki test ili ispit, a učitelj kada predaje novo gradivo. Konačno, mentor je kada nadgleda originalni rad učenika. Koliko računar može pomoći nastavniku da uspješno „odigra“ sve uloge?

U mini kursu o CALL-u Univerziteta Stanford⁷⁵ (*Stanford University*) kaže se da nastavnik koji je uključen u nastavu jezika pomoću računara mora, između ostalog, da bude i :

- istraživač, u interakciji čovjek-računar,
- korisnik softvera za učenje jezika pomoću računara.
- režiser, pomažući studentima da pronađu i koriste dodatne materijale za učenje pomoću računara,
- urednik komunikacije putem računara među studentima u učionici i izvan nje,
- lice koje unapređuje softvere ili sajtove, mijenjajući ili dodajući nov materijal,
- mentor koji pomaže studentima da kreiraju softver ili sajt,

⁷⁵ Dostupno na <http://web.stanford.edu/~efs/callcourse/CALL1.htm>

- kao CALL stručnjak, pomažući svojim kolegama i administratoru da primijene učenje pomoću računara,
- kao CALL profesionalac, ocjenjujući softvere za jezik u žurnalima, pišući radove i vršeći prezentacije na konferencijama o CALL-u i sl.

Ričardson (Richardson, 2010, str. 154-155) smatra da će nastavnik uz pomoć tehnologija, prije svega, morati da bude *povezivač*, pri čemu ne povezuje samo učenike sa sadržajem, već i učenike međusobno. On dalje navodi da su nastavnici: *kreatori sadržaja*, tj. moraju da pišu blogove, snimaju potkaste, uređuju vikije i slične alate koji su im na raspolaganju; *saradnici*, ali ne samo sa svojim kolegama, već i sa učenicima; *treneri* koji oblikuju vještine potrebne studentima da budu uspješni i da ih motivišu da idu sve dalje, i konačno – *nosioci promjena*. Mi bismo svemu ovome dodali i ulogu učenika, jer pored učenja o struci koju podučavaju, sada neprestano uče o primjenama novih tehnologija.

Dakle, nastavnici jezika treba da obave mnogo zadataka: vode računa o nastavnim materijalima, o alatima i aplikacijama koje koriste, i naročito o svojim učenicima koji su glavni razlog takvog zahtjevnog posla. Vud (Wood, 2011, str. 35) ističe da CALL aplikacije (kao, uostalom, ni druge savremene tehnologije), ipak, neće moći da održavaju iluziju da su adekvatna zamjena za nastavnike, bar ne u skoro vrijeme. Ovaj autor dalje smatra da je moguće u nastavu jezika uključiti vježbe koje doprinose razvijanju kritičkog mišljenja, istraživačkih zadataka i lekcija o različitim strategijama učenja (2011, str. 35). Upravo ove vještine utiču na uspostavljanje novih uloga za učenike.

3.5.2 Uloga učenika

Kao što smo istakli u uvodnom dijelu ove teze, sadašnji učenici i studenti doživljavaju informacione tehnologije kao sastavni dio života, a ne kao novitet koji treba proučiti, pa otuda za mlade ljude naziv „digitalna generacija“. Djelovanje digitalne generacije ima uticaja na obrazovanje iz više razloga (Roberts, 2010, str. 107): učenici rastu uz digitalne tehnologije, lako ih koriste i čvrsto su međusobno povezani; lako se snalaze u situacijama koje uključuju istovremene multimedijalne zadatke (eng. *multi-taskers*) i nerado koriste tradicionalne metode za učenje; treba ih pripremiti za buduće poslove

koji se razlikuju od dosadašnjih; i, nastavnici još uvijek nisu potpuno spremni ili nisu adekvatno opremljeni da zadovolje potrebe ovih učenika.

U prethodnom dijelu, pokazali smo da, iako nedovoljno spremni, nastavnici imaju višestruku ulogu, ali u nastavi jezika ona više nije dominantna. Sve uloge koje nastavnik vrši imaju za cilj da nauče učenika i *šta* i *kako* da uči, odnosno da pripreme učenika za stvarni život (Laakkonen, 2011, str. 10). Zato ćemo se složiti sa Lakonen (*ibid*, str. 12) koja ukazuje da obrazovanje i znanje više ne borave u školama. Umjesto toga, oni koji posjeduju vještine, a pri tome imaju volju da uče, mogu naći ogromnu količinu informacija na internetu. Kao što Bonk navodi, svaki pojedinac kontroliše svoje obrazovno iskustvo (Bonk, 2009, str. xiv), odnosno, odgovoran je za svoje učenje. Ovdje je volja ključna, jer internet i materijali koje on pruža ne mogu učiniti učenike samostalnim. Osim toga, kao što ističu Brus i Hogan (Bruce & Hogan u Chappelle, 2005, str. 745): „Ne možemo samo da izaberemo alate (npr. da pišemo ručno, koristimo mašinu za kucanje, tekst procesor ili imejl) kako bismo bili pismeni učesnici. Umjesto toga, tehnologije biraju nas; one nas označavaju kao potpune, marginalne ili neaktivne učesnike...“⁷⁶

Imajući u vidu prethodno navedeno, zaključujemo da uloga učenika u učenju jezika pomoću tehnologija podrazumijeva autonomiju učenika, i podržava pristup učenja usmjerenog na učenika. Međutim, kao što to primjećuje Kern (Kern N. , 2013), tehnologije same po sebi ne donose autonomiju. Vidjeli smo da su autonomija i učenje usmjereno na učenika bitni i kod učenja ESP-a, pa razumijemo da savremene tehnologije pozitivno utiču na autonomiju učenika, jer podstiču i olakšavaju odabir materijala, vrijeme i način učenja. Učenici postaju istraživači, iniciraju komunikaciju i učestvuju u njoj, kreiraju tekstualni, audio, video, grafički i sl. materijal kao dio zadataka ili projekata, ali istovremeno svojim aktivnostima pomažu nastavniku u kreiranju kursa. Svim ovim aktivnostima učenik preuzima veliki dio odgovornosti za učenje, pa samim tim i za ishode tog učenja.

Ishodi učenja kod ESP studenata su prošireni, jer sadrže znanja, vještine i kompetencije vezane za njihovu stručnu svrhu, pa je značaj tehnologija za usvajanje istih veoma velik.

⁷⁶ „We cannot simply choose our tools (i.e., to write longhand, use a typewriter, a word processor, or e-mail) in order to be literate participants. Instead, the technology chooses us; it marks us as full, marginal, or nonparticipating...“

3.6 Tehnologije za ESP

Sve prethodno navedene odlike primjene tehnologija za učenje jezika odnose se i na ESP. Blok navodi da tehnologije u ESP-u imaju dvostruku ulogu: služe kao alat za pomoć u tradicionalnim oblicima učenja i kao prostor za kreiranje novih oblika komuniciranja (Bloch, 2013, str. 385). Koja će se tehnologija, i na koji način, manje ili više koristiti, zavisi od struke, odnosno potreba učenika. Gotovo sve tradicionalne potrebe učenika mogu se zadovoljiti pomoću neke od savremenih tehnologija.

Internet, kao jedna od najkorištenijih tehnologija, predstavlja neiscrpan izvor besplatnih pismenih, usmenih i audio/video materijala za različite struke, kao što su novine, časopisi, naučni žurnali, vijesti, predavanja, onlajn kursevi⁷⁷, stručni rečnici⁷⁸ itd. (Bloch, 2013, str. 389). Ipak, velika količina dostupnog materijala može da bude i problem, jer treba znati procijeniti koje materijale je korisno upotrijebiti, na koji način i za koje svrhe.

Kern nabraja 14 prednosti upotrebe tehnologija u ESP-u koje je istakla Batler-Pasko (Butler-Pascoe (2009) u Kern N, 2013, str. 93-94):

1. Omogućavaju interakciju i komunikativne aktivnosti koje su reprezentativne za profesionalna i akademska okruženja.
2. Omogućavaju razumijevanje društveno-kulturnih aspekata jezika dok se vježbaju u različitim oblastima i profesijama.
3. Pružaju razumljiv input vezan za posebnu oblast i olakšavaju pokazivanje znanja studenata.
4. Pružaju odgovarajuće strategije za razvoj jezika i razumijevanje specifičnog sadržaja (oblikovanje, povezivanje sa pozadinskim iskustvima studenata, kontekstualizovanje, metakognitivne aktivnosti, itd.)
5. Koriste strategije bazirane na zadatku i na pitanjima koje se oslikavaju kroz zadatke u okruženjima i situacijama vezanim za njihovu disciplinu.
6. Koriste autentične materijale iz specifičnih disciplina i zanimanja.
7. Omogućavaju autentičnu publiku, uključujući spoljne eksperte iz određenih oblasti.

⁷⁷ Jedna od najpopularnijih obrazovnih platformi koja nudi besplatne onlajn kurseve je *Coursera* (www.coursera.org). Kurseve iz različitih oblasti organizuju 145 visoko rangiranih univerziteta iz 28 zemalja širom svijeta.

⁷⁸ Na primjer, za oblast informaciono-komunikacionih tehnologija www.teach-ict.com, www.mikroknjiga.rs/pub/rmk/

8. Podržavaju kognitivne sposobnosti i vještine kritičkog mišljenja koje su potrebne u datoj disciplini.
9. Koriste kolaborativno učenje.
10. Olakšavaju fokusiranu praksu za razvoj vještina čitanja, pisanja, slušanja i govora kroz nastavni program i discipline.
11. Usredsređene su na studenta i upućene su na posebne potrebe studenata.
12. Koriste višestruke modalitete da podrže različite stilove učenja.
13. Zadovoljavaju efikasne potrebe studenata: motivaciju, samoprocjenu i autonomiju.
14. Omogućavaju odgovarajuću povratnu informaciju i provjeru znanja sadržaja i vještina engleskog jezika.⁷⁹

Još jedna prednost tehnologija je umrežavanje nastavnika putem interneta, gdje ljudi iz prakse dijele svoja iskustva i uče jedni od drugih. Osim toga, tehnologije nude alate koji simuliraju situacije iz stvarnog poslovnog svijeta, pri čemu studenti imaju priliku da vježbaju i steknu potrebne profesionalne vještine (Kern N. , 2013, str. 112). Ovim se zadovoljavaju potrebe studenata, a jedna od osnovnih snaga ESP-a je spremnost da se odgovori potrebama studenata (Belcher u Bloch, 2013, str. 399).

I pored velikih prednosti koje tehnologije pružaju u nastavi i učenju jezika i jezika struke, nisu ni nastavnici ni studenti uvijek spremni, ili nisu u mogućnosti, da iskoriste njihove mogućnosti na pravi način. U narednim poglavljima ćemo ispitati koliko nastavnici stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori i studenti različitih fakulteta koriste savremene tehnologije i koliko, uopšte, poznaju njihove mogućnosti.

⁷⁹ 1. Provides interaction and communicative activities representative of specific professional or academic environments. 2. Fosters understanding of the socio-cultural aspects of the language as practiced in various fields and professions. 3. Provides comprehensible field-specific input and facilitates student production. 4. Provides sheltering strategies for language development and content-specific understanding (modelling, bridging to students' background experiences, contextualising, metacognitive activities, etc.). 5. Uses task-based and inquiry-based strategies reflective of tasks in discipline specific settings and situations. 6. Uses authentic materials from specific disciplines and occupations. 7. Supplies authentic audiences, including outside experts in specific fields. 8. Supports cognitive abilities and critical thinking skills required in the disciplines. 9. Uses collaborative learning. 10. Facilitates focused practice for the development of reading, writing, listening, and speaking skills across the curriculum and disciplines. 11. Is student-centred and addresses specific needs of students. 12. Uses multiple modalities to support different learning styles. 13. Meets affective needs of students: motivation, self-esteem, and autonomy. 14. Provides appropriate feedback and assessment of content knowledge and English skills.

4. Primjena tehnologija u nastavi stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori

U Crnoj Gori trenutno rade tri univerziteta i jedanaest samostalnih fakulteta. Na svima njima se u različitom obliku i nivou organizuju kursevi stranih jezika, uglavnom engleskog jezika. Iako institucije visokog obrazovanja imaju autonomiju i samostalno organizuju planove i programe za svoje studijske programe, postoje određene nacionalne strategije koje bi fakulteti trebalo da primjenjuju. Međutim, te strategije nisu uvijek izvodljive. Tako, prema *Strategiji razvoja informacionog društva 2012-2016* Ministarstva za informaciono društvo i telekomunikacije Crne Gore, u dijelu za elektronsko učenje, jedan od zadataka je da „100% nastavnika u osnovnim i srednjim školama i na univerzitetima treba da bude visoko ICT obučeno do 2014. godine“ (2011, str. 29). S druge strane, u predgovoru dokumentu UNESCO-a *ICT Competency Standards for Teachers* (UNESCO, 2008) stoji da tehnologije treba da omoguće učenicima da: 1) postanu sposobni korisnici informacionih tehnologija, 2) budu tražioci, analitičari i procjenjivači informacija, 3) rešavaju probleme i donose odluke, 4) postanu kreativni i efikasni korisnici produktivnih alata, 5) komuniciraju, saraduju, objavljuju i stvaraju, i 6) postanu informisani, odgovorni građani i da doprinose zajednici. Dalje se navodi da je ključna osoba u omogućavanju ovih sposobnosti učenika nastavnik i da tradicionalne obrazovne prakse više ne pružaju nastavnicima vještine kojima bi podučili studente i pripremili ih za uspješnu karijeru. Da li i koliko praksa potvrđuje teoriju pokazaće i istraživanje koje smo sproveli na institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori.

Ovo istraživanje ima za cilj da utvrdi koliko su nastavnici stranih jezika na fakultetima i univerzitetima u Crnoj Gori upoznati sa upotrebom tehnologija u nastavi, koliko često i kako ih koriste, na koji način su naučili da ih koriste, šta smatraju preprekama u upotrebi tehnologija, te kako vide primjenu tehnologija u nastavi jezika u Crnoj Gori u budućnosti.

4.1 Hipoteza

Digitalno doba u kojem živimo zahtijeva primjenu tehnologija i u nastavi stranih jezika, što nastavnicima nameće obavezu da prate savremene tokove u nastavi i primjenjuju

savremene tehnologije u svom poslu. Nastavnici stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori upoznati su sa ovim pristupom i primjenjuju ga u praksi. Istraživanje koje ćemo predstaviti u nastavku biće usmjereno ka provjeri ove hipoteze.

4.2 Upitnik – analiza

Upitnik čije rezultate ćemo u nastavku predstaviti je kvantitativna studija. Rađen je anonimno, uz opciju da ispitanici svojevoljno daju svoju imejl adresu. Ispitanici su pristupali upitniku preko interneta, putem besplatnog istraživačkog alata *Surveyplanet*⁸⁰, u periodu od 29. juna 2016. do 15. oktobra 2016. Pitanja u upitniku su uglavnom bazirana na pitanjima istraživanja *Technology in the Classroom*⁸¹ i *Teacher Survey*⁸². Upitnik se sastoji od 16 pitanja, od kojih se prvih pet odnose na ispitanike (demografska pitanja), a ostalih 11 na njihovo viđenje upotrebe tehnologija u nastavi stranih jezika. Pitanja su zatvorenog tipa, sa ponuđenim dva ili više odgovora. Pet pitanja su u obliku matrice, sa skalom od pet ponuđenih odgovora (Likertova skala). Upitnik je ukupno popunilo 32 nastavnika čije ćemo odgovore u nastavku analizirati.

Aplikacija *Surveyplanet* automatski obrađuje podatke i daje kvantitativne rezultate u obliku broja i grafikona. Za svako pitanje moguće je vidjeti i pojedinačne odgovore ispitanika, pa ćemo neka pitanja analizirati i na osnovu odgovora pojedinaca.

4.2.1 Uvodna pitanja

Kroz uvodni dio ankete namjeravali smo da dobijemo demografske podatke o ispitanicima. Rezultati su pokazali da, od ukupnog broja ispitanika, 26 su žene (81,3%), a 6 muškarci (18,7%); većina (17 – 53,1%) imaju između 31 i 40 godina, deset (31,3%) od 41 do 50 godina, troje (9,4%) imaju između 51 i 60 godina, a po jedan više od 60, odnosno manje od 30.

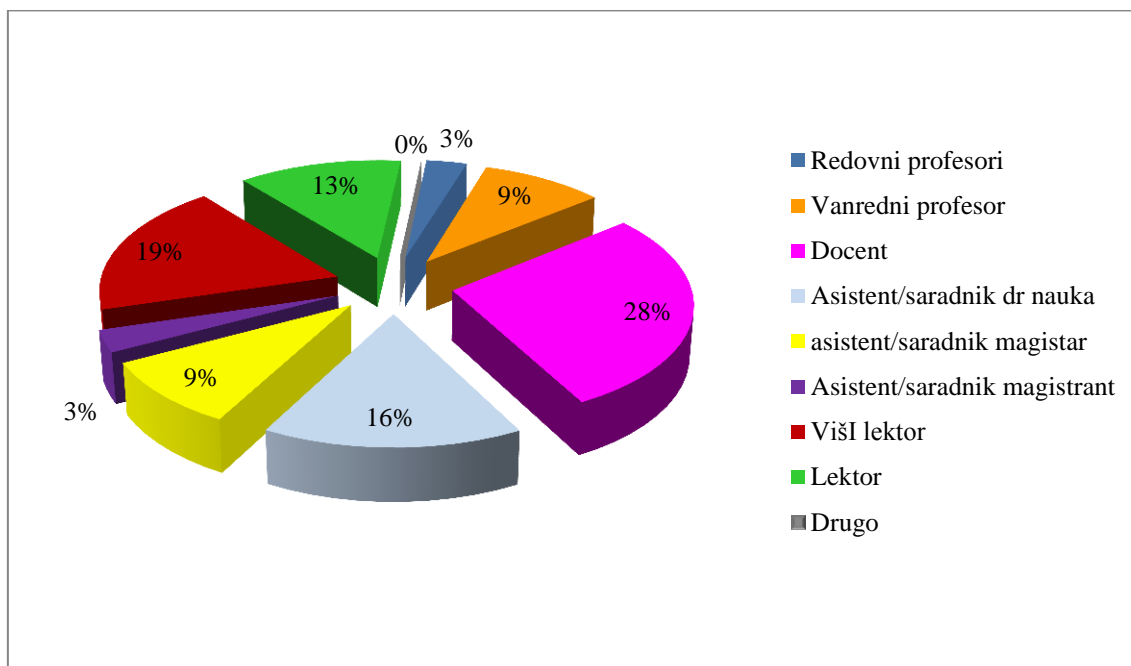
Ispitanici su zaposleni na Univerzitetu Crne Gore (43,8%), Univerzitetu Donja Gorica (9,4%) i Univerzitetu „Mediteran“ (46,8%), kao redovni profesori (3,1%), vanredni

⁸⁰ Dostupno na <https://surveyplanet.com/>

⁸¹ Elston, Jill (2013). *Technology in the Classroom - survey results*. Cambridge International Examinations. Dostupno na <http://cie.org.uk/images/149740-technology-in-the-classroom-survey-report.pdf>. Pristupljeno 20.6.2016. u 14.05.

⁸² “Teacher survey“. Study of Educational Technology, Boston College. Chestnut Hill, MA. Dostupno na http://www.bc.edu/research/intasc/researchprojects/USEIT/pdf/USEIT_teachersurv.pdf. Pristupljeno 20.6.2016. u 13.50.

profesori (9,4%), docenti (28,1%), asistenti/saradnici doktori nauka (15,6%), asistenti/saradnici magistri (9,4%), asistenti/saradnici magistranti (3,1%), viši lektori (18,8%) i lektori (12,5%), kao što je prikazano na Slici 8. Najveći dio ispitanika predaje engleski jezik (78,1%), 12,5% italijanski, 6,3% francuski i 3,1% španski.



Slika 8. Zvanje ispitanika

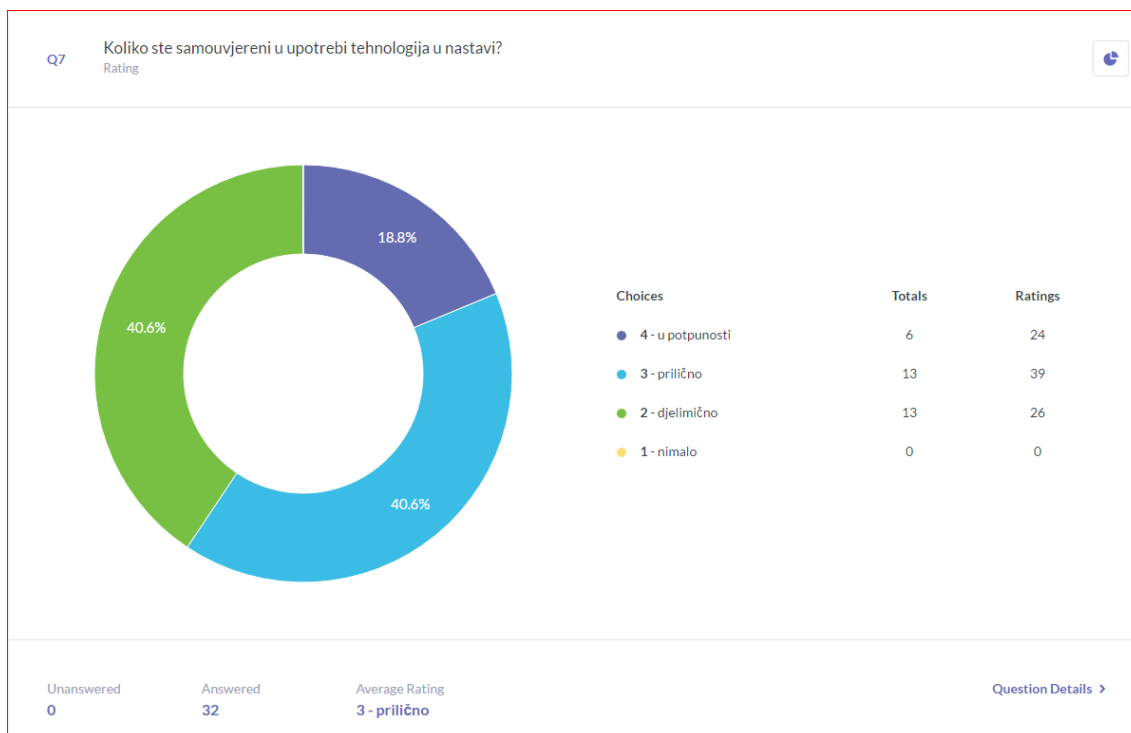
Na osnovu ovih podataka možemo izvesti zaključak da su upitnik u prosjeku radile nastavnice engleskog jezika, prosječne starosti 41 godina.

4.2.2 Tematska pitanja

U drugom dijelu ankete, pitanja su bila usmjerena na percepciju i iskustvo ispitanika u vezi sa upotrebom savremenih tehnologija u nastavi jezika.

Prvo pitanje u ovom dijelu bilo je „Koliko ste upoznati sa terminom *Computer Assisted Language Learning (CALL)*“, a ponuđeni odgovori su *u potpunosti*, *prilično*, *djelimično* i *nimalo*. Više od polovine ispitanika (53,1%) je odgovorila *djelimično*, 21,9% *prilično*, a po 12,5% je dalo odgovor *u potpunosti* i *nimalo*. U prosjeku, odgovori su *djelimično*, što pokazuje da velika većina ispitanika ima veoma malo ili gotovo nikakvo poznavanje tehnologija koje se mogu primijeniti u nastavi jezika. Ako imamo u vidu činjenicu koju smo ranije naveli da pojam CALL egzistira više od pola vijeka, i da je naročito u fokusu poslednjih 25 godina, onda su ovakvi rezultati razočaravajući. Kroz

sledeća pitanja u upitniku, pokušali smo da saznamo i koji su razlozi za ovakvu situaciju. Ipak, ispitanici su pokazali veću sigurnost u praksi, pa na pitanje „Koliko ste samouvjereni u upotrebi tehnologija u praksi?“, u prosjeku daju odgovor *prilično*, kao što se može vidjeti na Slici 9.



Slika 9. Prikaz odgovora na pitanje o samouvjerenosti u upotrebi tehnologija u nastavi

Upoređujući pojedinačne odgovore ispitanika na ovo pitanje, dolazimo do zaključka da starosna dob donekle može da utiče na poznavanje, odnosno upotrebu, tehnologija. Primjećujemo da su ispitanici starosti 31-40 godina uglavnom dali odgovor *prilično* (osam od sedamnaest) ili *u potpunosti* (tri ispitanika), dok su se oni stariji (41-50) izjasnili da su *prilično* samouvjereni u upotrebi tehnologija u četiri slučaja, i *u potpunosti* u dva slučaja. Odgovor *djelimično* je ukupno dalo 13 ispitanika (40,6%), od kojih je šestoro imalo 31-40, četvoro 41-50, troje 51-60 i jedan više od 61 godina. Ispitanik mlađi od 30 godina je u potpunosti samouvjeren. Zaključujemo da, što su nastavnici stariji („digitalni imigranti“), to su manje samouvjereni pri upotrebi tehnologija. Ovo se može objasniti obrazloženjem Use Nojtim da stariji predavači nisu mogli da se upoznaju sa tehnologijama za učenje na početku svog rada, pa teško usvajaju njihovu primjenu u praksi bez odgovarajuće obuke (Noytim, 2006, str. 41). Međutim, kako ona dalje ističe, ne mora da znači da i mlađi predavači znaju da koriste

tehnologije u praksi, jer visokoškolske ustanove još uvijek nisu prihvatile IKT kao sredstvo i cilj obuke.

Tvid u svojoj doktorskoj tezi predstavlja nekoliko istraživanja koja daju različite rezultate u vezi sa pitanjem starosti nastavnika i primjenom tehnologija u nastavi (Tweed, 2013, str. 32-33). Na osnovu tih istraživanja ona na kraju zaključuje da starosna dob ne igra značajnu ulogu u primjeni tehnologija u nastavi. Tvid prikazuje i rezultate dva istraživanja koja su vršena na univerzitetskom nivou. Prvo su izveli Van der Kaj i Jang (Van der Kaay i Young, 2012) čije istraživanje pokazuje da stariji predavači nešto manje koriste tehnologije od mlađih, kao što je pokazao i naš upitnik. No, Tvid ovdje ne objašnjava kojoj dobi pripadaju mlađi ili stariji predavači, odnosno koja je to starosna granica između mlađih i starijih nastavnika. Drugo istraživanje koje ona predstavlja je ono koje je sproveo Henry 2008. godine. On smatra da su stariji nastavnici sigurniji u poznavanju svoje oblasti i nastavnih metoda, što im omogućava više vremena i posvećenosti da nauče da primjenjuju tehnologije u nastavi (Tweed, 2013, str. 32).

Ovakva tvrdnja navela nas je da saznamo na koji način nastavnici u visoko-obrazovnim institucijama u Crnoj Gori uče kako da primjenjuju tehnologije za učenje jezika. Na pitanje da li postoji strategija za primjenu tehnologija u nastavi u instituciji u kojoj rade, po 40,6% ispitanika su odgovorili *ne*, odnosno *ne znam*. Preostalih 18,8% je dalo potvrdan odgovor. Na osnovu pojedinačnih odgovora ispitanika koji su iskoristili opciju davanja svoje imejl adrese, primjećujemo različite odgovore nastavnika iz iste institucije, što nas navodi na zaključak da, ukoliko postoji strategija o primjeni tehnologija u nastavi unutar institucije, zaposleni nisu uvijek upoznati sa tim.

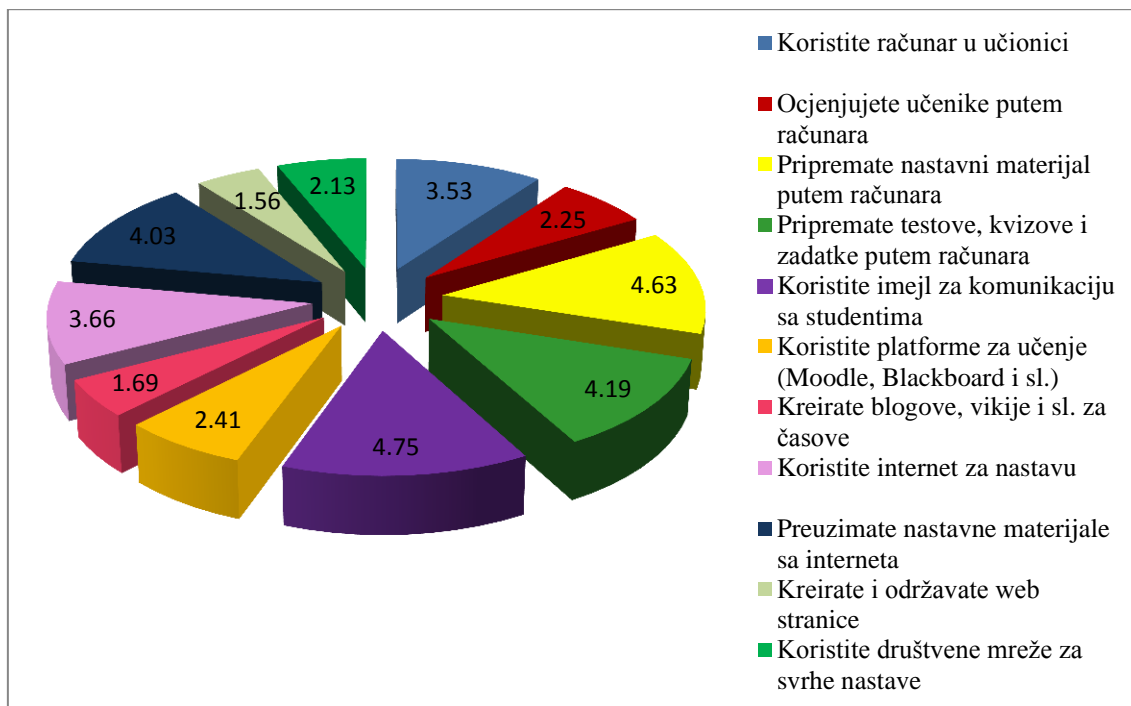
Iako je na ovo pitanje 18,8% ispitanika potvrdilo da strategija postoji, u nešto većem procentu (25%) su izjavili da su u svojoj instituciji imali obuku za upotrebu savremenih tehnologija u nastavi. Ostali ispitanici su negirali postojanje takve obuke. Ono što donekle iznenađuje su odgovori na pitanje: „Ko Vam je od navedenih lica najviše pomogao da naučite da koristite tehnologije u nastavi jezika?“. Ponuđeni odgovori su bili: *IT administrator u instituciji u kojoj radim* (28,1%), *kolega/koleginica iz institucije u kojoj radim* (21,9%), *kolega/koleginica iz neke druge institucije* (3,1%), *član(ovi) porodice* (3,1%), *prijatelj(i)* (3,1%), *studenti* (0%), *sam-a sam učio-la* (37,5%), *ne*

koristim tehnologije u nastavi (3,1%), drugo (molim navedite) (0%). Dolazimo do zaključka da se nastavnici u Crnoj Gori najviše oslanjaju sami na sebe, što, svakako, iziskuje dosta vremena i napora, a sigurno i oduzima vrijeme od onog predviđenog za pripremu nastave. Ovo nije neuobičajeno, jer i Moteram konstatuje da nastavnici većinom nemaju obuku za upotrebu tehnologija i da sve više samostalno iniciraju primjenu tehnologija u nastavi (Motteram, 2013, str. 46). Ipak, i pored činjenice da uglavnom ne postoje strategija i obuka za upotrebu tehnologija u okviru visoko-obrazovnih institucija, nastavnici se u dosta velikom procentu obraćaju IT službi ili drugim kolegama za pomoć. Da je obuka za nastavnike neophodna, potvrđuje i Kutino (Coutinho, 2007, str. 387) koja ističe da, osim upoznavanja sa upotrebom tehnologija, nastavnici treba da uče i o strategijama informaciono-komunikacionih tehnologija za učenike, kao i da imaju vremena da dijele probleme i nedoumice sa svojim instruktorima i kolegama.

Kvalitet nastave bi, sigurno, bio mnogo bolji kada bi nastavnici svoje znanje, vrijeme i napor najviše koristili za pripremu nastavnog materijala i obogaćivanje sadržaja predmeta, a uz to dobijali organizovanu i ciljanu obuku stručnjaka za primjenu tehnologija u nastavi jezika. No, to je tema za neko novo istraživanje.

Sledeća tri pitanja upitnika odnosila su se na samu upotrebu tehnologija u nastavi. Prvo, od ispitanika se tražilo da odgovore koliko često (*nikada – 1, manje od jednom nedeljno – 2, jednom nedeljno – 3, tri puta nedeljno – 4 ili svakodnevno – 5*): koriste računar u učionici, ocjenjuju studente putem računara, pripremaju nastavni materijal putem računara, pripremaju testove, kvizove i zadatke putem računara, koriste imejl za komunikaciju sa studentima, koriste platforme za učenje (*Moodle, Blackboard* i sl.), kreiraju blogove, vikije i sl. za časove, koriste internet za nastavu, preuzimaju nastavni materijal sa interneta, kreiraju i održavaju veb stranice, koriste društvene mreže za svrhe nastave. S obzirom da su ispitanici ocjenjivali date upotrebe na petostepenoj Likertovoj skali, dobijeni su relevantni podaci o vrsti tehnologija koje koriste u nastavi, kao što je prikazano na Slici 10, pri čemu se vrijednosti preko 3,5 računaju visokim, a ispod 2,0 niskim.

Primjećujemo da nastavnici najviše koriste imejl, pripremaju testove, kvizove i zadatke i koriste internet za preuzimanje nastavnih materijala, a najmanje kreiraju veb stranice i blogove, vikije i sl.



Slika 10. Prosječna upotreba tehnologija

U Tabeli 2. u procentima su izraženi rezultati koliko ispitanici koriste navedene tehnologije u nastavi.

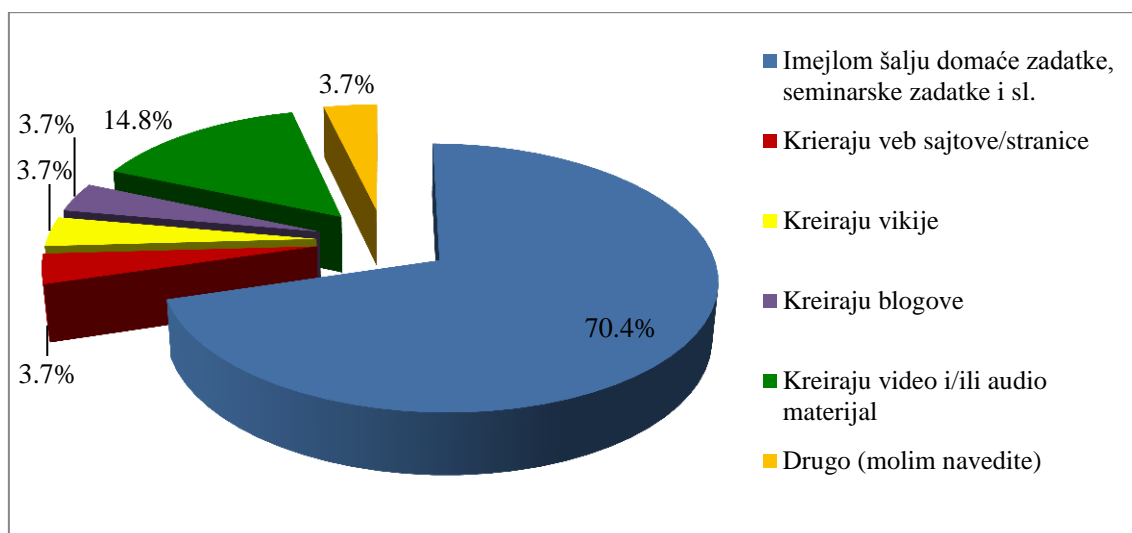
Tabela 2. Upotreba tehnologija u nastavi, izraženo u procentima

tehnologija	nikada	manje od jednom nedeljno	jednom nedeljno	tri puta nedeljno	svakodneвно
korištenje računara u učionici	6,25%	21,9%	15,6%	25%	31,25%
ocjenjivanje	28,1%	40,6%	12,5%	15,6%	3,1%
preipremanje nastavnog materijala	0%	0%	9,4%	18,7%	71,9%
pripremanje testova, kvizova i zadataka	3,1%	9,4%	6,3%	28,1%	53,1%
korištenje imejla za komunikaciju sa studentima	0%	3,1%	3,1%	9,4%	84,4%
korištenje platformi za učenje (<i>Moodle</i> , <i>Blackboard</i> , i sl.)	53,1%	6,2%	12,5%	3,1%	25%
kreiranje blogova, vikija i sl. za nastavu	68,8%	15,6%	3,1%	3,1%	9,4%
korištenje interneta za nastavu	9,4%	9,4%	15,6%	25%	40,6%
preuzimanje nastavnog materijala sa interneta	6,2%	9,4%	3,1%	37,5%	43,8%
kreiranje i održavanje veb stranice	78,1%	9,4%	0%	3,1%	9,4%
korištenje društvenih mreža za svrhe nastave	50%	18,75%	6,25%	18,75%	6,25%

Iako su ispitanici svjesni prednosti korištenja savremenih tehnologija, ne koriste ih sve u istoj mjeri. Istraživanje koje su sproveli Hartšorn, Adžan i Ferdig na jednom univerzitetu u Sjedinjenim Američkim Državama pokazalo je da svega 14% predavača koriste blogove, 24% koriste vikije, 7% društvene mreže (Hartshorne, Ajjan, & Ferdig, 2010, str. 248). Analizom pojedinačnih odgovora ispitanika u našem upitniku, ustanovili smo da preko 31% njih kreiraju blogove, vikije i sl., a 50% koriste društvene mreže za nastavu jezika. Iako je naše istraživanje sprovedeno šest godina kasnije u poređenju sa istraživanjem Hartšorna i dr., donekle dovodimo u pitanje rezultate naših ispitanika, jer je na početku upitnika čak 43,5% izjavilo da su djelimično samouvjereni u upotrebi tehnologija u nastavi. Osim toga, 9,4% je odgovorilo da svakodneвно pišu

blogove, što nas navodi na zaključak da, ili nisu dobro razumjeli pitanje ili su, iz nekog razloga, dali pogrešan odgovor. Činjenica je da ni poznati blogeri ne pišu blogove svaki dan.

Iako ispitani nastavnici u različitoj mjeri koriste tehnologije, veća polovina (56,3%) je dala pozitivan odgovor na pitanje „Da li zahtijevate od studenata da kreiraju materijal/rade zadatke pomoću tehnologija?“. Od ispitanika koji su pozitivno odgovorili na ovo pitanje traženo je da odaberu koje zadatke dodjeljuju studentima, uz mogućnost odabira više ponuđenih opcija. Odgovori su prikazani na Slici 11. Ispitanik koji je odabrao i opciju „Drugo“ naveo je: „Kreiraju ppt⁸³ prezentacije“.



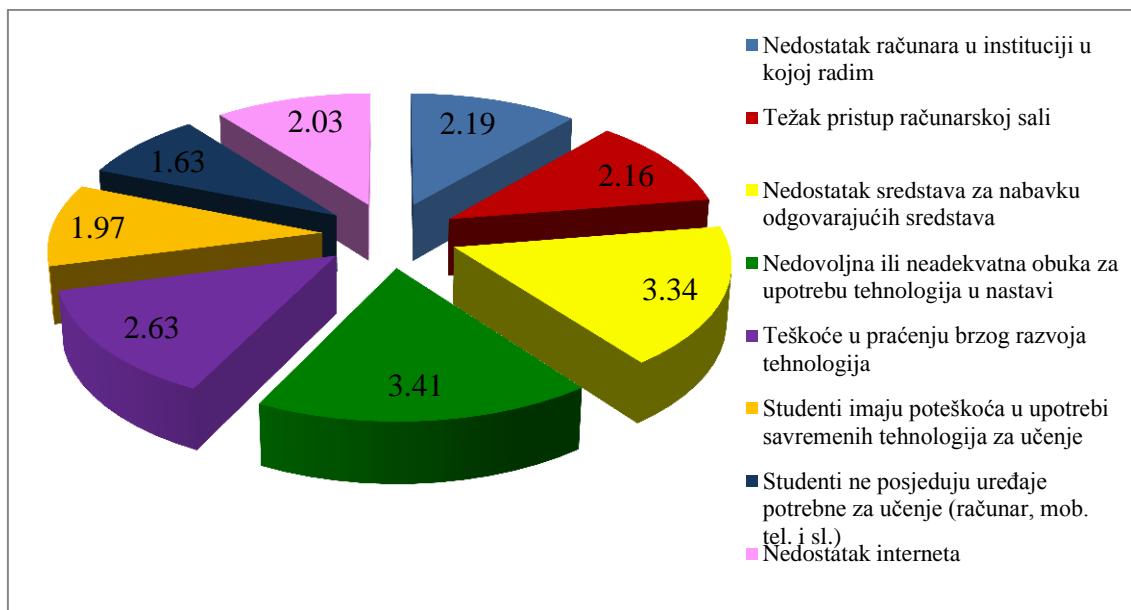
Slika 11. Zadaci za studente

Zaključujemo da svi ispitanici koji su odgovarali na ovo pitanje koriste imejl kao sredstvo komunikacije putem kojeg studenti šalju domaće zadatke, seminarske radove, itd., a gotovo četvrtina traže od studenata da kreiraju video i/ili audio material. Samo jedan ispitanik (ujedno i autor ove teze) od studenata traži da kreiraju vikije, blogove i veb stranice (uz video i audio materijal), o čemu će biti riječi kasnije u ovom radu. Pretpostavka je da nesigurnost nastavnika u upotrebi tehnologija sa sobom povlači i nesigurnost u odabiru tehnologija koje studenti mogu da koriste za zadatke. Zapravo, primjenu tehnologija treba vezati za ciljeve učenja, odnosno za odluke o ciljevima nastavnog programa (Bloch, 2013, str. 385). Kao prilog ovoj konstataciji, Blok (str. 386) dalje predstavlja različite vrste analiza potrebe koju su dali Dadli-Evans i St Džon

⁸³ PowerPoint

(Dudley-Evans and St John) i kako se one mogu primijeniti na upotrebu tehnologija: objektivne potrebe (naučiti kako se koriste tehnologije), subjektivne potrebe (osjećati se prijatno pri upotrebi tehnologija) i analiza trenutne situacije (na primjer, nedostatak sposobnosti da se procijeni pretraženi materijal). Na osnovu rezultata upitnika, zaključujemo da je imejl komunikaciona tehnologija koju je lako naučiti, kojom vladaju nastavnici i studenti i koja je najprikladnija za potrebe slanja različitih zadataka. Vilson smatra da komunikacija na engleskom jeziku putem imejla podstiče vještine čitanja i pisanja, gramatiku i poznavanje kulture (Wilson u Noytim, 2006, str. 77). Međutim, budući da postoje različite vrste zadataka koje se mogu uraditi uz pomoć različitih tehnologija, nameće nam se mišljenje da nastavnici stranih jezika na institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori pribjegavaju imejlu kao sredstvu za brzu i laku komunikaciju, ali ne i kao načinu da se ta komunikacija iskoristi za unapređenje jezičkih kompetencija, prvenstveno pisanja formalnih pisama, kao posebnog žanra ESP-a.

Šta, i u kolikoj mjeri, nastavnici vide kao prepreku da efikasno primjenjuju tehnologije u nastavi, pokušali smo da saznamo kroz naredno pitanje upitnika. Kao moguće odgovore naveli smo: *Nedostatak računara u instituciji u kojoj radim; Težak pristup računarskoj sali; Nedostatak sredstava za nabavku odgovarajućih softvera; Nedovoljna ili neadekvatna obuka za upotrebu tehnologija u nastavi; Teškoće u praćenju brzog razvoja tehnologija; Studenti imaju poteškoća u upotrebi savremenih tehnologija za učenje; Studenti ne posjeduju uređaje potrebne za učenje (računar, mobilni telefon i sl.)* i *Nedostatak interneta*, a ponuđene opcije su date po Likertovoj skali: *nimalo – 1, donekle – 2, i da i ne – 3, prilično – 4 i veoma – 5*. Na osnovu odgovora ispitanika, dobili smo vrijednosti za svako pitanje, kao što je prikazano na Slici 12.



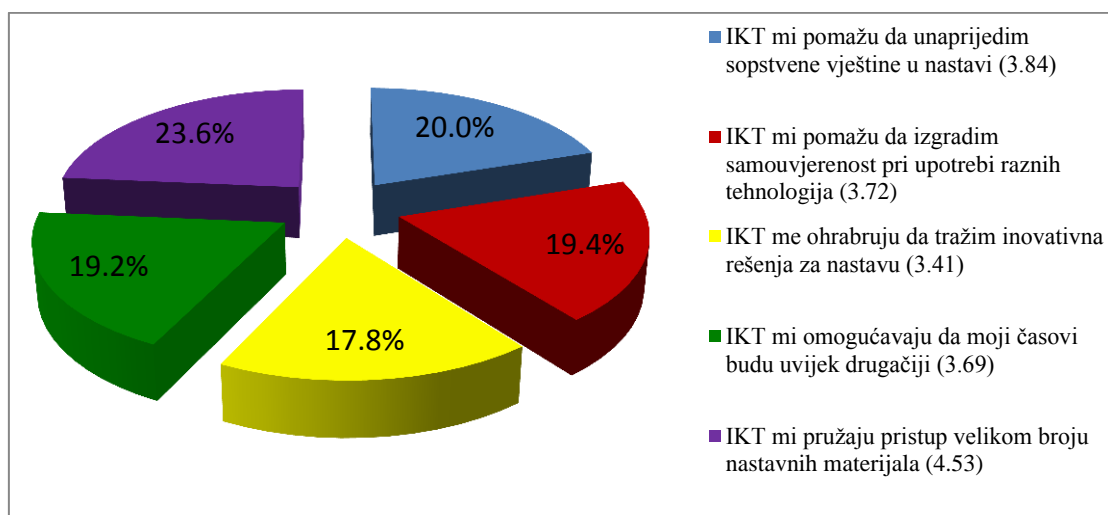
Slika 12. Prepreke za korištenje tehnologija

Dijagram i dobijene vrijednosti pokazuju da ispitanici kao najveću prepreku vide što institucije u kojima rade, nedovoljno, ili na neprikladan način, pružaju obuku za primjenu tehnologija u nastavi jezika (3,41/5), odnosno, njihovu nemogućnost (ili, možda, i nezainteresovanost) da obezbijede odgovarajuće softvere koji bi omogućili nastavnicima uspješnu primjenu tehnologija (3,34). Kao sledeći argument, ispitanici navode i subjektivne poteškoće za praćenje razvoja tehnologija koje imaju oni sami (2,63), što se nadovezuje na odgovor o neadekvatnoj obuci nastavnika. Kada bi nastavnici imali odgovarajuću obuku za primjenu tehnologija, lakše bi išli u korak sa njihovim razvojem, a samim tim bi i lakše podučili studente kako da ih koriste. Naredna dva odgovora pokazuju da visokoobrazovne institucije u Crnoj Gori imaju vrlo ograničene kapacitete u pogledu opremljenosti računarima (2,19) i pristupu računarskim salama u kojima bi nastava mogla da se održava (2,16), a smatraju da je problem i nedostatak interneta. Konačno, ispitanici smatraju da su za njih najmanje prepreke za upotrebu tehnologija u nastavi sami studenti, odnosno njihova neobučenosť i neopremljenost uređajima za učenje (srednja ocjena je manja od 2). U prilog ovome idu podaci iz saopštenja Zavoda za statistiku Crne Gore - Monstat iz oktobra 2014. godine, po kojima 53,7% domaćinstava ima računar, 93,6% posjeduje mobilni telefon, a 63,6% ima pristup internetu. Ako ove podatke uporedimo sa statistikom Evropske Unije, primjećujemo da je statistika u Crnoj Gori bolja nego u nekim članicama EU. Tako, na primjer, prema istraživanju koje je sprovedeno 2011. godine (TNS Opinion & Social,

2012), u prosjeku 68% domaćinstava u EU imaju računar, pri čemu Bugarska (46%), Grčka (47%) i Portugalija (53%) imaju niži procenat od Crne Gore. Kada je riječ o mobilnim telefonima, Crna Gora prednjači u odnosu na prosjek članica EU (89%) – izjednačena je jedino sa Kiprom. Pristup internetu je, ipak, u Crnoj Gori znatno niži nego u zemljama Evropske Unije, gdje, prema istraživanju sprovedenom 2014. godine (Eurostat, 2015), pristup internetu ima 81% domaćinstava, ali je bolji u odnosu na Bugarsku (57%) i Rumuniju (61%).

Poslednja dva pitanja u anketi pokazuju stav ispitanika prema uticaju informaciono-komunikacionih tehnologija na njihovo angažovanje u nastavi, odnosno, kako vide budućnost uticaja IKT na nastavu stranih jezika u Crnoj Gori.

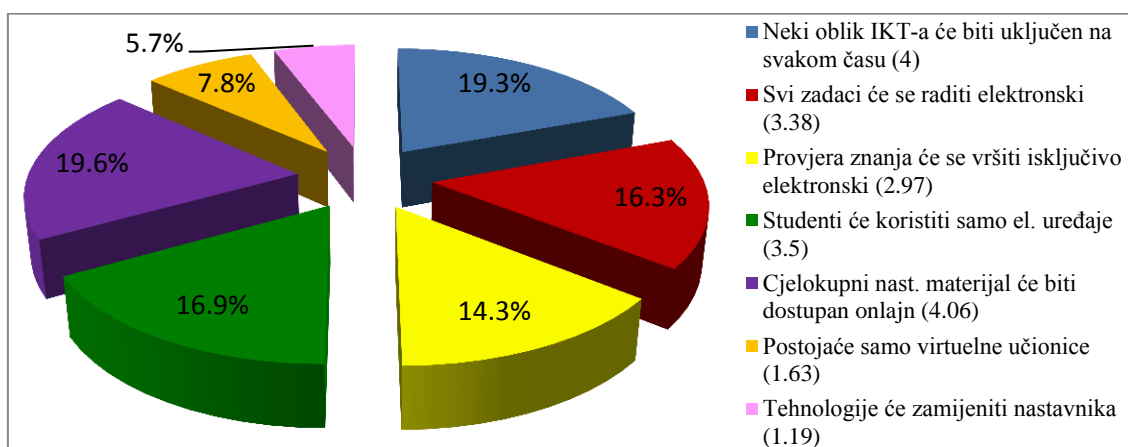
Na konstatacije: *IKT mi pomažu da unaprijedim sopstvene vještine u nastavi; IKT mi pomažu da izgradim samouvjerenost pri upotrebi različitih tehnologija; IKT me ohrabruju da stalno tražim inovativna rešenja za nastavu; IKT mi omogućavaju da moji časovi budu stalno drugačiji* i *IKT mi pružaju pristup velikom broju nastavnih materijala*, ispitanici su imali mogućnost da odgovore: *nimalo – 1, donekle – 2, i da i ne – 3, prilično – 4 i veoma – 5*. Na osnovu datih odgovora izvodimo zaključak da su ispitanici svjesni pozitivnog uticaja tehnologija na njihovu nastavu. Kao što se vidi na Slici 13, gotovo sve konstatacije su dobile visoku ocjenu, višu od 3,5.



Slika 13. Uticaj IKT na nastavu stranih jezika

Konačno, odgovorima *veoma se slažem – 5, slažem se – 4, i da i ne – 3, donekle se slažem – 2 i ne slažem se – 1*, ispitanici su predstavili svoje viđenje o sedam konstatacija

o primjeni tehnologija u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori u narednih deset godina. Najviše su se složili sa konstatacijama *Neki oblik IKT će biti uključen na svakom času* (4,00) i *Cjelokupni nastavni materijali će biti dostupni onlajn* (4,06), a najmanje da će tehnologije zamijeniti nastavnika (1,19) i da će tradicionalne učionice biti zamijenjene virtuelnim (1,63). Vrijednosti po Likertovoj skali prikazane su na Slici 14.



Slika 14. Tehnologije u nastavi jezika 2025. godine

4.3 Zaključak

Sveukupni zaključak na osnovu rezultata upitnika je da nastavnici stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori ne poznaju primjenu različitih tehnologija u nastavi, te da je, samim tim, i ne primjenjuju. Zaključujemo da su glavni krivac za takvo stanje same obrazovne institucije, jer, uglavnom, nemaju definisane strategije za primjenu tehnologija u nastavi uopšte, pa ni stranih jezika. Takođe, institucije ne pružaju adekvatnu podršku nastavnom osoblju u vidu upoznavanja sa novim tehnologijama i njihovom mogućom primjenom u praksi, nemaju dovoljno prostora i uređaja, kao ni sredstava za nabavku novih tehnologija. Međutim, na osnovu rezultata datog upitnika, dolazimo i do zaključka da ni sami nastavnici nisu zainteresovani za primjenu savremenih tehnologija u nastavi jezika. Razlozi za to su različiti: stariji nastavnici, uglavnom, osjećaju neku vrstu straha od korištenja savremenih tehnologija; evidentan je nedostatak ličnih finansijskih sredstava da nastavnici priušte sebi kvalitetan računar ili mobilni telefon; prisutni su i nepristupačnost i visoka cijena interneta; neki nastavnici smatraju da tehnologije ne doprinose učenju jezika, itd. Iako su nastavnici stranih jezika svjesni značaja upotrebe tehnologija, najčešći razlozi za njihovu upotrebu su pronalaženje nastavnih materijala i

komunikacija sa studentima, u čemu prednjači upotreba mejlova. Uzimajući sve navedeno u obzir, zaključujemo da nastavnici stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori nisu upoznati sa svim mogućnostima savremenih tehnologija za učenje jezika i ne koriste ih na adekvatan način, te time hipoteza postavljena na početku ovog poglavlja nije dokazana.

Ipak, ohrabruje činjenica da su mnogi nastavnici i obrazovne institucije svjesni uticaja tehnologija i njihove neumitnosti u obrazovanju, konkretno u nastavi stranih jezika, pa se trude da nađu put u toj sferi svog rada. Ovim pitanjem bi trebalo da se pozabave ne samo institucije visokog obrazovanja, već i resorna ministarstva, jer to predviđaju nacionalne strategije i planovi.

5. Engleski jezik i primjena IKT u nastavi na Fakultetu za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ Podgorica

Fakultet za informacione tehnologije⁸⁴ (FIT) je jedna od šest fakultetskih jedinica privatnog Univerziteta „Mediterran“ Podgorica, osnovan 2006. godine. Na Fakultetu se izučava program Informacione tehnologije sa tri usmjerenja: informacioni sistemi, softverski inženjering i računarske mreže i telekomunikacije, na nivou osnovnih, specijalističkih i master studija. Engleski jezik se uči tokom svih šest semestara u okviru osnovnih studija.

5.1 Engleski jezik na FIT-u

Po nastavnom programu koji je važio na FIT-u do akademske 2014/2015. godine, opšti engleski jezik se izučavao na srednjem jezičkom nivou (B1 po CEFR) na I godini studija, u okviru predmeta Engleski jezik I i Engleski jezik II. Program se sprovodio po udžbeniku *Face2face*, intermediate⁸⁵. Na II i III godini, studenti su učili engleski jezik za informacione tehnologije (Engleski jezik III-VI), prateći sadržaj udžbenika *Oxford English for Information Technology*⁸⁶ i dijelom udžbenika *Infotech*⁸⁷.

S obzirom da FIT upisuju studenti koji dolaze iz različitih srednjih škola, uglavnom iz gimnazije, elektro-tehničke škole i ekonomske škole, iz svih krajeva Crne Gore i sa različitim uspjehom u prethodnom školovanju, pokazalo se i da je njihovo predznanje iz engleskog jezika veoma raznoliko. Iako je po predmetnim programima za prvi strani jezik za srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole) predviđeno da učenici na kraju školovanja steknu jezički nivo znanja B2 (Zavod za školstvo, Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore, 2008), praksa je pokazala da mali broj studenata I godine FIT-a ima taj nivo znanja.

Rezultati koje su studenti postizali na kolokvijumima i završnim ispitima (i još uvijek postižu) pokazivali su da ne vladaju svim jezičkim vještinama na istom nivou. U

⁸⁴ Više informacija dostupno na www.fit.unimediterran.net

⁸⁵ Redston, C., G. Cunningham (2006). *Face2face*, Intermediate. Cambridge University Press

⁸⁶ Glendinning, E.H., J. McEwan (2006). *Oxford English for Information Technology*. Oxford University Press

⁸⁷ Esteras, S.R. (2007). *Infotech*, English for computer users. Cambridge University Press

prosijeku, između 25% i 35% studenata ne položi Engleski jezik I ili Engleski jezik II⁸⁸. S druge strane, znanje koje studenti FIT-a, naročito II i III godine studija, pokazuju u aktivnostima na časovima i na ispitima, ukazuje da prilično dobro vladaju stručnim vokabularom, odnosno izrazima, frazama i konstrukcijama vezanim za informacione tehnologije. Razlog za to je što se veliki dio vokabulara informaciono-komunikacionih tehnologija ne prevodi na naš jezik, najčešće zato što i ne postoji odgovarajući prevod i studenti ga usvajaju u okviru stručnih predmeta. Osim toga, veliki dio stručne literature koju studenti koriste je upravo na engleskom jeziku.

Vještine govora su uglavnom dobre, naročito kada se konverzacija zasniva na stručnim temama. Međutim, razumijevanje čitanja (i pored čitanja obavezne stručne literature) i slušanja i pisanje nisu na zadovoljavajućem nivou, posebno u okviru opšteg engleskog jezika. Imajući u vidu sve navedeno, od 2014/15. godine, planovi i programi za predmete engleskog jezika su velikim dijelom promijenjeni.

Od 2014/2015. godine, studenti II i III godine Fakulteta za informacione tehnologije uče engleski jezik po izmijenjenom programu. Na drugoj godini se uči opšti engleski na višem srednjem nivou (B2 po CEFR), i prati se plan udžbenika *Face2face*, upper-intermediate⁸⁹. Na trećoj studijskoj godini izučava se jezik struke, koji se zasniva na programu udžbenika *Oxford English for Information Technology*, uz dodatak drugih autentičnih materijala.

I dok se učio engleski jezik po starom programu, studenti III godine (konkretno, u okviru predmeta Engleski jezik VI) imali su dodatne obaveze, kao što je čitanje lektire i izrada veb sajta, jednog oblika grupnog rada (učenje usmjereno na učenika). Te zadatke obavljaju i po novom programu, s tim što je lektira predviđena za V semestar, a izrada veb sajta za VI. Osim toga, studenti od 2015/2016. u V semestru grupno rade i zadatak u obliku videa⁹⁰, a u VI pišu blogove i vikije. Ovi zadaci će detaljno biti opisani kasnije u ovom radu.

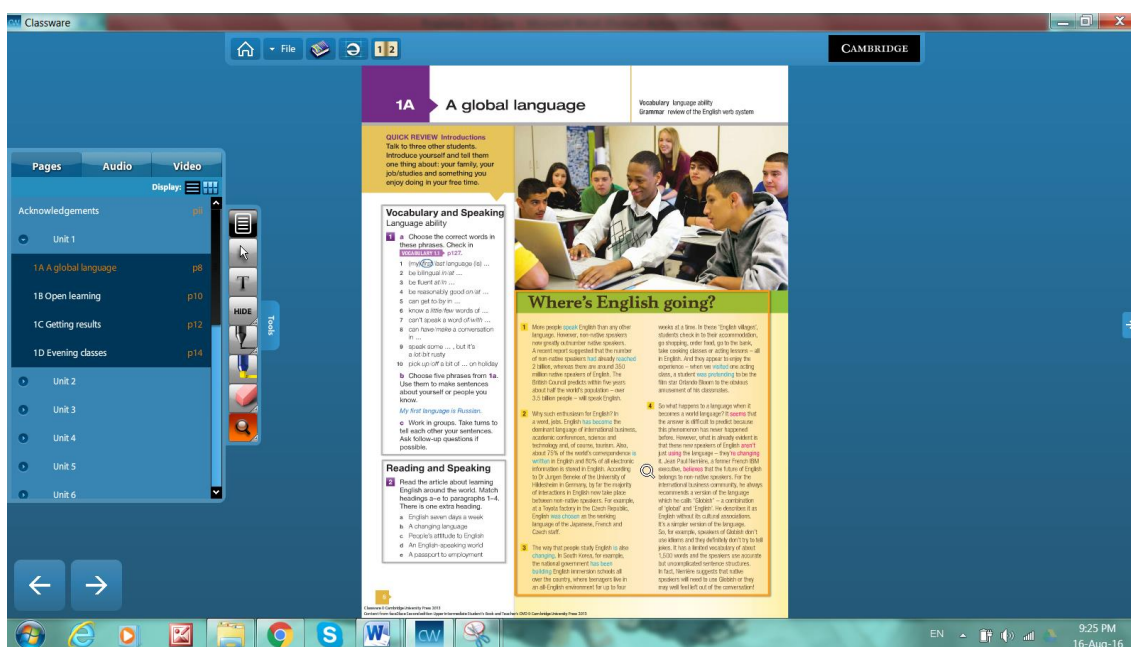
⁸⁸ Rezultati su dati na osnovu evidencije prolaznosti studenata I godine Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ Podgorica

⁸⁹ Redston, C., G. Cunningham (2012). *Face2face*, upper-intermediate. Cambridge University Press

⁹⁰ Ovaj zadatak je uveden 2015/16. godine

5.2 Primjena tehnologija u nastavi engleskog jezika na FIT-u

Fakultet za informacione tehnologije je mlada institucija koja je opremljena savremenim nastavnim sredstvima i pomagalicima. Sve prostorije su opremljene računarom za predavača, projektorom i platnom za projekciju, osim jedne učionice koja ima veliki LCD ekran. Jedna računarska sala ima i interaktivnu bijelu tablu (pametna tabla). Svi ovi uređaji su svakodnevno dostupni nastavnom osoblju, kao i studentima, što olakšava rad na času. Na predmetima za engleski jezik, koriste se za prikazivanje *PowerPoint* prezentacija, video snimaka i filmova, materijala sa CD-ROM-a, kao i materijala sa *Classware*-a (*intermediate* i *upper-intermediate*) koji prate udžbenike *Face2face* za I i II godinu (v. Sliku 15).



Slika 15. Primjer stranice *F2F upper-intermediate classware* sa aktiviranom alatkom *zoom*

Classware je interaktivni softver koji predstavlja elektronsku verziju udžbenika. Ovim softverom nastavnik može sa jedne elektronske platforme da rukovodi cjelokupnim tekstualnim i audio materijalom iz udžbenika, kao i videom i slikama. Dok studenti slušaju audio materijal, postoji opcija da vide i tekst tog snimka, odnosno video materijal ima opciju titlovanja. Na taj način studenti mogu da provjere da li su dobro razumjeli ono što su čuli.

Primijećena je veća aktivnost studenata na časovima otkako se koristi *F2F Classware* – bolje reaguju na tekstove za čitanje i materijal za slušanje, slobodnije učestvuju u

konverzaciji i radu na vježbama gramatike i vokabulara. Zato smo kroz kratak upitnik (v. Prilog 2) ispitali 63 studenata II i III godine FIT-a kakvo je njihovo viđenje o upotrebi ovog softvera. Studenti su se u 98% slučajeva izjasnili da su izuzetno zadovoljni upotrebom *F2F classware*-a, dok je preostalih 2% bilo zadovoljno. Kao prednosti softvera, studenti su naveli: bolja interakcija među studentima u učionici (97%), ne mora da se nosi udžbenik na časove (93%), vizuelizacija nastavnog materijala preko velikog ekrana doprinosi boljem pamćenju, pa time (89%), laka dostupnost audio i video materijala (83%), mogućnost dodavanja bilješki, zumiranje, maskiranje (sakrivanje određenih djelova vježbe, fraza, riječi, slike i sl.) i čuvanje izmjena svakog dijela lekcija (47%), mogućnost kombinovanja elektronskog materijala sa štampanim sadržajem (40%), dok je 31% studenata izjavilo da postiže bolje rezultate pri učenju. Ovi odgovori ukazuju da su studenti blagonakloni prema upotrebi tehnologija u nastavi, ali da ovakvi softveri najviše doprinose boljoj radnoj atmosferi u učionici. Studenti su kao negativnu stranu *Classware*-a naveli jedino nemogućnost da rade vježbe direktno u udžbeniku, a samo jedan student je u odgovoru *Drugo (molim navedite)* istakao da moguć problem može da bude nestanak struje.

Dobijeni odgovori su samo potvrda svrsishodnosti upotrebe *F2F Classware*-a u nastavi, ali i za učenje. Ovaj softver je prilagođen za korištenje na svim interaktivnim bijelim tablama kao i pomoću projektora i računara.

Osim savremenih oblika nastave u učionici, Fakultet za informacione tehnologije pruža i mogućnost učenja na daljinu.

FIT je prvi fakultet koji je uveo učenje na daljinu u Crnoj Gori, akademske 2007/08. godine. Ovaj oblik obrazovanja obuhvatao je sve nastavne predmete, predavanja i vježbe. DLS platforma koja je korištena tokom prva tri semestra iznajmljivana je od *LINK group*-a iz Beograda, Srbija, a od ljetnjeg semestra akademske 2008/09. koristi se *Moodle*, *open source* softver koji je veoma popularan zbog svojih širokih mogućnosti.

Dok je korištena *LINK* platforma, studenti FIT-a birali su između dvije mogućnosti za praćenje nastave: u učionici ili sa daljine. Primjenom *Moodle*-a, nastava je postala raznovrsna: onlajn, u učionici ili mješovita⁹¹. Sada studenti uglavnom koriste

⁹¹ Eng. *blended* ili *hybrid learning*

moćnost mješovitog učenja, jer, iako prate nastavu na tradicionalan način, mogu da pristupe kompletnom nastavnom materijalu preko interneta, rade i šalju domaće i druge zadatke, rade testove, komuniciraju sa nastavnikom i ostalim studentima, itd. Jedino se kolokvijumi i završni ispit moraju polagati u prostorijama Fakulteta.

Međutim, nije sve u početku bilo lako, ni za nastavnike, ni za studente. Onlajn aktivnost studenata je u početku bila veoma slaba, pa su administratori FIT-a organizovali kratku obuku o upotrebi i mogućnostima *Moodle*-a, kako bi nastavno osoblje na što bolji način prilagodilo nastavne materijale potrebama studenata i stimulisalo ih da preuzmu svoj dio odgovornosti za učenje. Osim toga, nastavnici su dobili detaljan priručnik o kreiranju i postavljanju adekvatnog materijala, a studenti uputstvo o korištenju istih. Što se tiče materijala za predmete Engleski jezik I-VI, kreirani su i postavljeni u obliku teksta (u .doc i .pdf formatu), prezentacija (.ppt) i kao audio materijal (.mp3), a predstavljeni su i korisni linkovi za dodatne vježbe. Originalni video materijal još uvijek nije kreiran, ali postavljeno je nekoliko korisnih videa koji su dostupni sa interneta. Da bi se kreirao video materijal, potrebni su odgovarajuća oprema i dodatna sredstva koje Fakultet za sada nema. Materijal koji se postavlja u potpunosti se podudara sa sadržajem koji se prezentuje direktno u učionici. Studenti dobijaju detaljna uputstva i o odgovarajućem sadržaju u udžbeniku, kao i rješenja svih vježbi u udžbeniku i za dodatne vježbe. Nakon svakog završenog modula, studenti imaju mogućnost da urade testove napredovanja ili kvizove pomoću kojih provjeravaju razumijevanje gradiva. Na platformu se postavljaju i pripreme za kolokvijume i završne ispite, kao i dodatna literatura. Primjer uvodnog dijela kursa na *Moodle* platformi prikazan je na Slici 16.

The screenshot shows a Moodle course interface. The main content area is titled "DOBRODOŠLI NA KURS ENGLISKI JEZIK 1" and lists the instructor "Predavanja/vježbe: Žana Knežević zana.knezevic@unimediteran.net". Below this, there is a list of resources including "Nastavna lista ENG 1", "Obaveštenja", "Online Dictionary (onlajn rečnik)", "List of irregular verbs", "Pisanje mejlova", and "Primjer loseg mejla". A section titled "Termini za konsultacije:" specifies "srijeda, 12.30-13.30 (saradnička kancelarija FSJ-a)". A "KONSULTACIJE" section lists various activities like "Priprema za završni", "Resenja pripreme za završni", "Radna sveska F2F", "Udzbenik", "Homework 1", "Pre-test 1", "Pre-test 1 keys", "Homework 2", "Pre-test 2", "Pre-test 2 with keys", "Homework 3-4", "Homework 3-4", "Rezultati I kolokvijuma", "Rezultati popravnog I kolokvijuma", "Pre mid-term exam 2", "Rezultati II kolokvijuma", and "Reultai popravnog II kol.". The left sidebar includes "Participants", "Activities" (Assignments, Chats, Forums, Quizzes, Resources), "Search Forums", "Administration" (Turn editing on, Settings, Assign roles, Grades, Groups, Backup, Restore, Import, Reset, Reports, Questions, Files, Unenrol me from ENG1, Profile), and "My courses" (Englishki jezik 1-6, English Language 4). The right sidebar contains "Add a new topic...", "Upcoming Events" (None), "Calendar" (July 2016), and "Online Users" (Žana Knežević).

Slika 16. Uvodni dio kursa Engleski jezik I na Moodle platformi

Komunikacija sa studentima je svakodnevna, putem foruma i poruka na Moodle-u i putem imejla. Sva obavještenja postavljena na forumu i poruke poslate preko Moodle-a studenti dobijaju i na svoju imejl adresu koja je direktno povezana sa platformom. Na taj način su redovno obaviješteni o dešavanjima vezanim za predmet. Studenti rade domaće zadatke i testove preko platforme, a rezultati njihovog rada automatski se bilježe i oni mogu da ih vide. Rok za slanje domaćih radova i testova je ograničen na period koji nastavnik odredi, zavisno od obima zadatka, a testovi mogu biti ograničeni i vremenom u kojem rade test i brojem pristupa njegovoj izradi. Nakon završenog testa studenti dobijaju povratnu informaciju o uspješnosti izrade. U suštini, na ovaj način učenje je uveliko usmjereno na studente, jer oni biraju kada će i na koji način da uče, da predaju domaće zadatke i rade testove.

Kao što smo već naveli, od akademske 2014/2015. godine, studenti III godine preko Moodle platforme dodatno pišu i komentarišu blogove i pišu i uređuju vikije. Ovim aktivnostima studentima se pruža mogućnost da samostalno i u grupnom radu

unaprijede svoje znanje i vještine engleskog jezika za informacione tehnologije uz pomoć računara, ali i da pokažu vezu između poznavanja struke i engleskog jezika, pa, samim tim, i jezika struke. Takođe, na ovaj način studenti uče, ali i pokazuju, kako se savremene tehnologije mogu primijeniti i u nastavi jezika struke.

Imajući u vidu da studenti FIT-a studiraju informacione tehnologije i da su više izloženi tehnologijama za učenje, uključujući i učenje engleskog jezika, smatrali smo da su u prednosti u odnosu na studente ostalih fakulteta. Iz toga razloga smo prvenstveno i uveli primjenu različitih tehnologija u sklopu predmeta Engleski jezik V i Engleski jezik VI.

Kako studenti FIT-a, te studenti fakulteta srodnih usmjerenja Univerziteta Crne Gore, kao i drugih fakulteta Univerziteta „Mediterran“ Podgorica, doživljavaju i koriste savremene tehnologije za učenje jezika i jezika struke, prikazaćemo u narednom poglavlju.

6. Recepcija savremenih tehnologija za učenje jezika struke kod studenata

Zahvaljujući upotrebi savremenih tehnologija, studenti se susreću sa velikom količinom informacija, uglavnom na engleskom jeziku. Tragajući za informacijama i stičući nova znanja, studenti ponekad i nisu svjesni da unapređuju vještine i znanje engleskog jezika.

Imajući to u vidu, sprovedli smo istraživanje u obliku upitnika koji su popunjavali studenti različitih fakulteta Univerziteta „Mediteran“ Podgorica (Fakultet vizuelnih umjetnosti, Pravni fakultet, Fakultet za poslovne studije „*Montenegro Business School*“, Fakultet za turizam „*Montenegro Tourism School*“), studenti fakulteta vezanih za informacione tehnologije Univerziteta Crne Gore, te studenti Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ Podgorica, koji su u fokusu istraživanja ovog rada.

6.1 Hipoteza

Analizirajući odgovore na dati upitnik pokušaćemo da dokažemo sledeće hipoteze:

1. studenti digitalne generacije u Crnoj Gori poznaju mogućnosti i prednosti upotrebe tehnologija za učenje engleskog kao stranog jezika i jezika struke, i znaju koliko one utiču na unapređenje jezičkih vještina;
2. studenti informacionih tehnologija svrsishodnije koriste tehnologije za učenje jezika od studenata sa drugih fakulteta.

6.2 Analiza upitnika

Pitanja upitnika koji je namijenjen studentima zasnovana su na istraživanju sprovedenom u okviru studije Evropske komisije o uticaju novih tehnologija za učenje jezika u Evropi, 2007-2009. godine⁹². Odgovori su analizirani korištenjem kvantitativne i komparativne metode. Komparativnom metodom prikazaćemo kako studenti različitih fakulteta (konkretno, studenti Fakulteta za poslovne studije *Montenegro Business School* (MBS), Fakulteta za turizam *Montenegro Tourism School* (MTS), Fakulteta

⁹² *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*. EACEA 2007/2009. ANNEXE II. QUANTITATIVE SURVEY. European Commission

vizuelnih umjetnosti (FVU) i Pravnog fakulteta (PF), svi Univerziteta „Mediteran“ Podgorica), sa jedne strane, koriste tehnologije za učenje engleskog kao stranog jezika, odnosno jezika struke, u poređenju sa studentima Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ i fakulteta Univerziteta Crne Gore sa usmjerenjima iz oblasti informacionih tehnologija, sa druge strane. Kvantitativnom metodom ćemo analizirati svako pitanje pojedinačno na nivou svih ispitanika.

S obzirom da je fokus istraživanja na studentima Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ Podgorica, upitnik je na ovom fakultetu sproveden tokom akademskih 2014/15 i 2015/16 godine, a na ostalim fakultetima u zimskom semestru 2014/2015. Upitnik se sastojao od ukupno 23 pitanja, podijeljenih u četiri dijela: opšta, demografska pitanja; pitanja vezana za poznavanje engleskog jezika; pitanja vezana za korištenje tehnologija, i pitanja o upotrebi tehnologija za učenje jezika struke. Studenti su upitnik popunjavali ručno, u prostorijama matičnog fakulteta, osim studenata Fakulteta za informacione tehnologije, koji su upitnik radili onlajn, preko platforme *Moodle*. Odgovaralo je ukupno 278 studenata II ili III godine osnovnih studija, zavisno od toga na kojoj studijskoj godini se uči jezik struke. U Tabeli 3. prikazan je broj ispitanika po fakultetima.

Tabela 3. Broj anketiranih studenata

Fakultet/Univerzitet	Broj ispitanika	%
Fakultet za informacione tehnologije/UM	30	10,8
Fakultet za poslovne studije MBS/UM	45	16,2
Fakultet za turizam MTS/UM	27	9,7
Fakultet vizuelnih umjetnosti/UM	9	3,2
Pravni fakultet/UM	28	10,1
Elektrotehnički fakultet (studijski program Elektronika, telekomunikacije i računarstvo)/UCG	19	6,8
Elektrotehnički fakultet (studijski program Primijenjeno računarstvo)/UCG	78	28,1
Prirodno-matematički fakultet (studijski program Matematika i računarske nauke)/UCG	12	4,3
Prirodno-matematički fakultet (studijski program Računarske nauke)/UCG	16	5,8
Prirodno-matematički fakultet (studijski program Računarstvo i informacione tehnologije)/UCG	14	5

Ne treba da iznenađuje podatak što je na nekim fakultetima broj ispitanika mali, jer mora se imati u vidu da je Univerzitet „Mediteran“ Podgorica privatni univerzitet koji se ne može porediti sa Univerzitetom Crne Gore po pitanju upisanih studenata. Osim toga, već smo istakli da su upitnik radili mahom studenti III godine, a njihov broj je višestruko manji od upisanih na I godini studija. Konačno, upitnik je ispunjavan u različitim terminima, najčešće na časovima engleskog jezika, ali najčešće nisu bili prisutni svi studenti koji slušaju predmet.

Dobijeni rezultati su obrađivani uz pomoć softvera SPSS 19⁹³ za statističku analizu podataka.

6.3 Opšta pitanja

Kao što smo već istakli, upitnik je ispunilo 278 studenata. S obzirom da je, po statistici Monstata, akademske 2015-2016. godine u Crnoj Gori bilo 22 201 studenata⁹⁴, a idealan uzorak podrazumijeva jedan do deset odsto populacije (Dörnyei, 2007, str. 99), smatramo da ispitanici čine reprezentativan uzorak za ovo istraživanje. Reprezentativnosti doprinose i činjenice da je upitnik rađen anonimno, ispitanici su bili muškog i ženskog pola, dolazili su sa različitih fakulteta, bili su iz svih krajeva Crne Gore i različite starosne dobi.

Prvih pet pitanja upitnika odnosila su se na informacije o studentima, čime smo dobili strukturu ispitanika. Nakon pitanja sa kog fakulteta i univerziteta dolaze, studenti su dali podatke o svom polu, starosnoj dobi, regionu iz kojeg potiču i koja im je prosječna ocjena na dosadašnjim studijama. Na osnovu njihovih odgovora, dolazimo do zaključka da su upitnik, u većini, popunjavali studenti muškog pola (66,5%), starosti između 25 i 30 godina (87, 8%), iz centralnog dijela Crne Gore (62,9%), sa prosječnom ocjenom između 7,1 i 8,0 tokom studija. Detaljan prikaz ispitanika predstavljen je u Tabeli 4.

⁹³ SPSS (eng. *Statistical Package for Social Science*) je jedan od najkorišćenijih programa za obradu podataka koji proizvodi američka kompanija IBM

⁹⁴ Podaci su dostupni na <http://monstat.org/cg/page.php?id=437&pageid=76>

Tabela 4. Demografski prikaz ispitanika

Ispitanici	Pol		Starost			Region				Prosječna ocjena studija			
	Muški	Ženski	20-30	31-40	Preko 40	Jug CG	Srednji dio CG	Sjever CG	Van CG	6,00-7,00	7,10-8,00	8,10-9,00	9,10-10,00
br.	185	93	244	25	9	61	175	34	8	43	147	43	45
%	66,5	33,5	87,8	9,0	3,2	21,9	62,9	12,2	2,9	15,5	52,9	15,5	16,2

Upoređujući ove podatke po fakultetima pojedinačno, zaključujemo i da je uzorak studenata približan po ovim parametrima.

6.3.1 Opšti engleski jezik i jezik struke

Pitanjima u drugom dijelu željeli smo da saznamo kojim nivoom znanja engleskog jezika studenti vladaju po sopstvenoj procjeni, odnosno, koju su ocjenu imali u prethodnom semestru u kojem su polagali predmet Engleski jezik. Ovim smo htjeli da utvrdimo da li studenti u Crnoj Gori vladaju engleskim jezikom na približno istom nivou. Takođe smo namjeravali da saznamo koliko poznavanje struke utiče na znanje engleskog jezika struke.

Analizom odgovora na pitanja *Kojim nivoom znanja engleskog jezika vladate?* i *Koju ste ocjenu imali na prethodnom kursu engleskog jezika?* (v. Prilog 2), došli smo do zaključka da studenti najvećim dijelom vladaju nivoom B1 (38,8%), i da su u prethodnom semestru u kom su polagali Engleski jezik procentualno najviše imali ocjenu B (29,9%), kao što je prikazano u Tabeli 5.

Tabela 5. Ocjena iz predmeta Engleski jezik iz prethodnog semestra

Ocjena iz engleskog jezika		
Ocjena	Broj ispitanika	%
A	54	19,4
B	83	29,9
C	63	22,7
D	45	16,2

Ocjena iz engleskog jezika		
Ocjena	Broj ispitanika	%
E	33	11,9
Ukupno	278	100,0

Ipak, računajući prosječnu ocjenu iz engleskog jezika, došli smo do proračuna da je to 8,3 (C). Koristeći hi-kvadrat test, utvrdili smo da postoji veza između fakulteta na kojem ispitanici studiraju (nezavisna varijabla) i nivoa znanja jezika, odnosno dobijene ocjene (zavisne varijable), koje studenti imaju. Dobijene vrijednosti su statistički značajne ($p < 0,05$): nivo znanja engleskog jezika $p = 0,011$, dobijena ocjena $p = 0,010$. Osim toga, istim testom smo provjerili i da li postoji povezanost između pola studenata, regije iz koje dolaze i njihove starosne dobi sa gore određenim zavisnim varijablama. I ovdje su dobijene statistički značajne vrijednosti ($p < 0,05$), pa zaključujemo da nivo znanja i ocjena koju studenti imaju iz engleskog jezika u toku studija zavise od fakulteta na kojem studiraju, pola i starosne dobi kojoj pripadaju, i regiji iz koje dolaze.

Ovakva statistika takođe pokazuje da postoji veza između fakulteta i pristupa u nastavi jezika ($p = 0,000$). Na pitanje *Kakvi su Vaši časovi Engleskog jezika struke?* studenti su imali tri ponuđena odgovora: a) *nastavnik predaje, a studenti slušaju (teacher-centered)*, b) *studenti komuniciraju međusobno, a nastavnik kontroliše razgovor (student-centered)*, i c) *interaktivni – nastavnik i studenti ravnopravno učestvuju u komunikaciji* (v. Prilog 2). U 61,9% slučajeva, studenti su odgovorili da su im časovi interaktivni, a 30,2% da su sa fokusom na nastavnika (*teacher-centered*). Na osnovu datih odgovora ispitanika, očigledan je zaključak kakav pristup u nastavi ima svaki nastavnik posebno, i samim tim na koji način studenti praktikuju engleski jezik na časovima.

U ovom dijelu upitnika željeli smo da saznamo i koje jezičke vještine studenti smatraju najvažnijim, odnosno, kako bi rangirali vještine po značaju (1 – najvažnija, 2 – važna, 3 – manje važna, 4 – najmanje važna) (v. Tabelu 6).

Tabela 6. Rangiranje jezičkih vještina po važnosti

Vještine	Govor		Čitanje		Pisanje		Slušanje	
	Br. Ispit.	%	Br. Ispit.	%	Br. Ispit.	%	Br. Ispit.	%
1.	207	74,5	25	9	14	5	32	11,5
2.	26	9,3	125	45	56	20,1	71	25,5
3.	13	4,7	83	29,8	134	48,2	48	17,3
4.	32	11,5	45	16,2	74	26,7	127	45,7

Na osnovu dobijenih rezultata, dolazimo do zaključka da ispitanici smatraju da je govor najvažnija, a slušanje najmanje važna jezička vještina. Broj ispitanika koji su se opredijelili za govor je znatno veći od ostalih, dok su izjašnjenja za čitanje, slušanje, pa i pisanje, približna po broju. Ovakav rezultat odstupa od zaključaka autora koji smatraju da je govor najčešće zapostavljena jezička vještina u nastavi (Bygate, 2009; Feak, 2013; Hirvela, 2013; Schleppegrell & Bowman, 1986). Fikova (Feak, 2013, str. 35) ističe da je ESP dijelom više fokusiran na pisanje nego na govor. Kao objašnjenje navodi dva faktora: pisani žanr je značajniji za profesionalni uspjeh, naročito u kontekstu EAP-a, i pisani podaci se mogu lakše dobiti, naročito sada, u vrijeme ekspanzije tehnologija. S druge strane, Mekdonou smatra da je u pogledu ESP-a čitanje najvažnija vještina (McDonough u Hirvela 2013, str.77).

Zanimalo nas je da li studenti zaista poklanjaju više pažnje vještinama koje smatraju važnim i na koji način ih najviše vježbaju. Da bismo saznali na koji način studenti vježbaju i, očekivano, unapređuju jezičke vještine, ponudili smo im nekoliko pretpostavljenih odgovora (*na časovima engleskog struke; imam strane prijatelje koji ne znaju naš jezik; ćaskam (četujem) sa ljudima širom svijeta preko interneta; putem onlajn kurseva*), kao i opciju *Drugo*, sa naznakom da navedu šta konkretno, ukoliko odaberu (i) ovaj odgovor (v. Prilog 3). Zanimljivo je da su ispitanici koji su odabrali ovu opciju vrlo rijetko dali i traženi odgovor, a one koje smo dobili navešćemo u nastavku analize. Za ova pitanja studenti su mogli da odaberu više odgovora.

Vještinu govora na engleskom jeziku studenti najviše vježbaju ćaskanjem sa ljudima širom svijeta preko interneta (48,6%) i na časovima jezika struke (45,7%). Ispitanici koji su izabrali i odgovor *Drugo* (njih 7) nisu navodili koji je to drugi način koji koriste za vježbu govora.

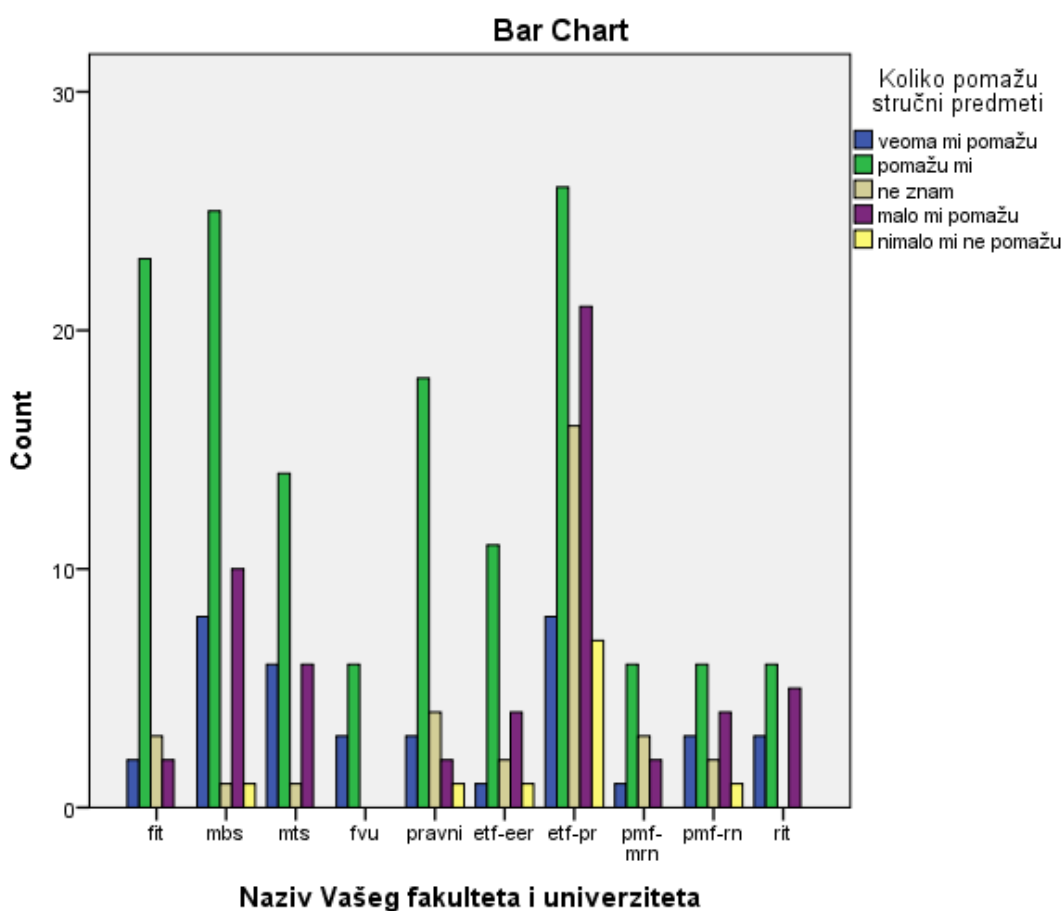
Pisanje vježbaju uglavnom dopisivanjem sa prijateljima u inostranstvu (46,4%) i pisanjem kratkih komentara putem interneta (46,4%). Od 15 studenata koji su odabrali odgovor *Drugo*, četvero su naveli neki od već ponuđenih odgovora („preko interneta“ (dva ispitanika), „Fejsbuk“, „Viberom“), a troje je dalo poražavajući komentar da uopšte ne pišu na engleskom jeziku. Vještinu čitanja usavršavaju čitanjem raznih materijala na internetu (74,5%) i čitanjem stranih časopisa/novina (35,6%). Najmanje izabran odgovor je *Drugo* (2,5%), pri čemu je dvoje studenata izjavilo da uopšte ne čitaju, a drugih dvoje da čitaju knjige na engleskom jeziku. Ako uzmemo u obzir da student čita iz neke potrebe (Jordan u Hirvela, 2013, str. 81), onda shvatamo da je to u ovom slučaju zbog traženja različitih informacija. Odnosno, studenti ne čitaju sa namjerom da vježbaju tu vještinu na engleskom jeziku, već da prošire znanja i zadovolje svoja interesovanja. Konačno, studenti vježbaju slušanje gledanjem stranih TV kanala (bez prevoda) i/ili slušanjem radija (73%) i slušanjem audio materijala sa interneta (43,9%). Kako to Goh ističe, materijali za ESP su uglavnom dizajnirani za studente srednjog jezičkog nivoa, ali da praksa to uvijek i ne pokazuje (Goh, 2013, str. 58). Ona objašnjava da takvi studenti mogu da razumiju diskurs za svakodnevne teme i da učestvuju u određenom spektru govornih interakcija pružajući prikladne odgovore. S obzirom da smo pokazali da studenti u Crnoj Gori uglavnom vladaju B1 jezičkim nivoom, onda je ovakva konstatacija opravdana. Na osnovu svih ovih odgovora studenata možemo zaključiti da su tehnologije od izuzetnog značaja za unapređenje jezičkih vještina, jer su one uvijek prvi izbor u odgovorima studenata (uglavnom internet).

Poslednje pitanje u ovom dijelu upitnika odnosilo se na percepciju studenata koliko im stručni predmeti pomažu za učenje engleskog jezika struke. Ovim pitanjem smo htjeli da zaokružimo priču o vezi poznavanja i vježbanja engleskog jezika sa samom strukom, odnosno stručnim predmetima. Odgovori su ocijenjeni po Likertovoj skali: *veoma mi pomažu, pomažu mi, ne znam, malo mi pomažu, nimalo mi ne pomažu*, a odgovori studenata su prikazani u Tabeli 7.

Tabela 7. Stručni predmeti pri učenju ESP-a

	Broj ispitanika	%
veoma mi pomažu	38	13,7
pomažu mi	141	50,7
ne znam	32	11,5
malo mi pomažu	56	20,1
nimalo mi ne pomažu	11	4

Na grafikonu na Slici 17. dat je detaljan prikaz odgovora ispitanika po fakultetima.



Slika 17. Uticaj učenja stručnih predmeta na učenje jezika struke

Analizom ovih odgovora i ukupnih rezultata, dolazimo do zaključka da je poznavanje struke, odnosno stručne terminologije, važno za praćenje i savladavanje jezika struke. Studenti informacionih tehnologija uglavnom uče predmete struke iz udžbenika i knjiga na engleskom jeziku iz razloga što je razvoj ove oblasti uglavnom vezan za englesko govorno područje, a njihov razvoj je toliko brz da udžbenici i knjige brzo postaju

zastarjele da nema vremena za njihovo prevođenje. Osim toga, kao što smo ranije naveli, engleski izrazi za IKT se uglavnom ne prevode na naš jezik, ili su istovremeno u upotrebi oba termina ili izraza (npr. računar – kompjuter, štampač – printer). Konačno, praksa je pokazala da studenti bolje poznaju struku od samih nastavnika jezika struke.

6.3.2 Korištenje tehnologija

Nakon opštih pitanja i onih vezanih za engleski jezik i engleski jezik struke, u trećem dijelu upitnika smo postavili pitanja kojima smo željeli da saznamo koliko studenti, i na koji način, koriste tehnologije.

Na pitanje *Koliko često koristite informaciono-komunikacione tehnologije?*, ispitanici su u 74,8% slučajeva odgovorili *svaki dan*, ali je vrijeme koje provode na internetu različito (v. Tabela 8).

Tabela 8. Vrijeme provedeno na internetu na dnevnoj osnovi

Vrijeme	Broj studenata	%
više od 6 sati	59	21,2
4-6 sati	93	33,5
2-4 sata	90	32,4
1-2 sata	31	11,2
manje od jednog sata	5	1,7
Total	278	100,0

Uzimajući u obzir vrijeme koje provode na internetu, pa samim tim i koriste razne uređaje, alate i aplikacije, mogli bismo zaključiti da su ispitanici digitalnoiskusni korisnici. Da bismo utvrdili koje tehnologije koriste u privatne svrhe, a koje za učenje, te koliko smatraju da im one pomažu u učenju, postavili smo još nekoliko pitanja.

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 9, dolazimo do zaključka da studenti koriste tehnologije uglavnom svakodnevno, a to vrijeme najviše provode posjećujući razne veb sajtove (77,3%) i društvene mreže (63,7%), gledajući filmove i/ili slušajući muziku (41,4%), i komunicirajući putem imejla, SMS-a, foruma i sl. (41%). Od 13 studenata

koji su odgovorili da svakodnevno koriste druge tehnologije, troje je navelo da su torenti⁹⁵.

Tabela 9. Prikaz rezultata o upotrebi tehnologija za privatne svrhe

Informaciono-komunikacione tehnologije	svaki dan		više puta nedeljno		nekoliko puta mjesečno		jednom mjesečno		nikada	
	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%
veb sajtovi	215	77,3	37	13,3	18	6,5	5	1,8	3	1,1
sinhrona komunikacija (čat, video konferencije, Skype, virtuelni svjetovi i sl.)	95	34,2	94	33,8	67	24,1	17	6,1	5	1,8
asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.)	114	41,0	94	33,8	50	18,0	19	6,8	1	0,4
društvene mreže (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i> i sl.)	177	63,7	50	18,0	31	11,2	8	2,9	12	4,3
medijski servisi ((onlajn) TV, (onlajn) radio)	90	32,4	89	32,0	76	27,3	17	6,1	6	2,2
digitalni mediji za zabavu (film, muzika)	115	41,4	84	30,2	56	20,1	17	6,1	6	2,2
digitalne igre	38	13,7	49	17,6	78	28,1	67	24,1	46	16,5
razne <i>Office</i> aplikacije (<i>Word, Excel, PowerPoint</i>)	41	14,7	80	28,8	93	33,5	53	19,1	11	4,0
dijeljenje informacija na internetu (viki, blog, interesne grupe i sl.)	36	12,9	39	14,0	90	32,4	81	29,1	32	11,5
drugo (molim navedite)	13	4,7	14	5,0	28	10,1	36	12,9	187	67,3

Pored dobijene frekvencije, htjeli smo da provjerimo i da li postoji veza između navedenih varijabli (koje tehnologije koriste u privatne svrhe) i vremena koje provode na internetu. Koristeći hi-kvadrat test, dobili smo vrijednosti koje su se pokazale kao statistički značajne ($p=0,000$, $p=0,000$, $p=0,000$, $p=0,005$, $p=0,039$, $p=0,000$, $p=0,000$,

⁹⁵ *Bittorrent* je najpopularniji P2P (*peer-to-peer*) onlajn sistem za dijeljenje fajlova, koji funkcioniše tako što korisnici razmjenjuju fajlove međusobno bez posrednika (servera). Izvor:

<https://www.saznajnovi.com/2013/01/sta-je-torrent-i-kako-radi/>

$p=0,064$, $p=0,000$, $p=0,000$, po datom redosledu tehnologija), što znači da su uticale na odgovore koje su studenti dali. Izuzetak su *Office* aplikacije.

Ipak, samo na osnovu vremena koje studenti provode koristeći tehnologije ne možemo da zaključimo da su oni iiskusni digitalni korisnici, jer samo vrijeme potrošeno na posjećivanje određenih veb stranica ili društvenih mreža ne garantuje i poznavanje internet alata i tehnologija. To potvrđuje i Kern tvrdeći da studenti svakodnevno koriste neke tehnologije za svrhe zabave ili za posao, ali kada treba da iskoriste tu tehnologiju za učenje jezika, ne znaju kako (Kern N. , 2013, str. 102). Takođe, Kukulska-Hulme, Norris i Donohju navode da učenici mogu da budu vješti korisnici novih medija i tehnologija, ali da se to nimalo ne odražava na njihove vještine učenja jezika (Kukulska-Hulme, Norris, & Donohue, 2015, str. 19). Nojtim ističe da digitalna pismenost zahtijeva nove vještine kao što su: umijeće onlajn navigacije i istraživanja, čitanja sa ekrana, razumijevanja hipermedije, pisanja, autorstva; spajanje informacija iz različitih izvora kako bi se riješio problem i donijela odluka, i korištenje vještina u kolaborativnom učenju (Noytim, 2006, str. 71). Da bismo došli do saznanja koliko su studenti svjesni potencijala tehnologija za učenje, i koliko zaista vladaju pomenutim vještinama, postavili smo pitanje *Koliko smatrate da Vam IKT pomažu pri učenju?*, a ponuđeni odgovori su bili: 5 – u potpunosti se slažem, 4 – slažem se, 3 – nisam siguran/sigurna, 2 – ne slažem se, 1 – uopšte se ne slažem (v. Prilog 3).

Ukupno 91% ispitanika imalo je pozitivan stav prema konstataciji da informaciono-komunikacione tehnologije mogu da posluže kao sredstvo za učenje (v. Tabelu 10), a nešto više od 80% da im IKT pomažu da bolje odrade obaveze prema studijama i da

Tabela 10. Koliko studenti smatraju da im IKT pomažu pri učenju

	u potpunosti se slažem		slažem se		nisam siguran/-na		ne slažem se		uopšte se ne slažem	
	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%
IKT mogu da posluže kao sredstvo za učenje	161	57,9	92	33,1	13	15,4	6	2,2	4	1,4
IKT mi pomažu da bolje odradim studijske obaveze	109	39,2	117	42,1	42	15,1	8	2,9	2	0,7

	u potpunosti se slažem		slažem se		nisam siguran/-na		ne slažem se		uopšte se ne slažem	
	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%
zahvaljujući IKT brzo i lako dolazim do potrebnih informacija za učenje	121	43,5	104	37,4	42	15,5	5	1,8	5	1,8
zahvaljujući IKT ne moram da redovno pratim nastavu na fakultetu	72	25,9	92	33,1	61	21,9	40	14,4	13	4,7
zahvaljujući IKT nastava je zanimljivija	68	24,5	99	35,6	72	25,9	25	9	14	5

pronadu potreban materijal za učenje. Pozitivan stav je pokazan i prema tvrdnjama da IKT mogu da nadoknade odsustvo sa redovne nastave i da je zahvaljujući tim tehnologijama nastava zanimljivija. Ipak, u ovim odgovorima ima i dosta odgovora *nisam siguran/sigurna* (21,9% i 25,9%). Zaintrigirao nas je podatak da je ukupno 19,1% studenata izjavilo da se (uopšte) ne slaže da zahvaljujući IKT ne moraju redovno da prate nastavu na fakultetu. Imajući u vidu činjenicu da studenti Univerziteta „Mediterran“ Podgorica mogu da prate nastavu i preko platforme *Moodle*, htjeli smo da provjerimo da li ovaj rezultat u upitniku ima veze sa fakultetom sa kojeg dolaze. Hi-kvadrat test nezavisnosti je pokazao statistički važnu vrijednost, jer je $p=0,034$, tj. postoji veza između fakulteta na kojem studenti studiraju i mogućnosti da nadoknade odsustvo sa redovne nastave uz pomoć tehnologija.

Sledeće pitanje u upitniku se odnosilo na upotrebu određenih tehnologija za učenje. Ponudili smo studentima iste tehnologije kao u pitanju o upotrebi IKT za lične potrebe, čime smo htjeli da utvrdimo da li postoji razlika u upotrebi tehnologija za učenje i za lične potrebe.

Kada je riječ o najčešće korištenim tehnologijama za učenje, ispitanici su se izjasnili da su to veb sajtovi, alati za asinhronu komunikaciju i društvene mreže, a najmanje koriste druge tehnologije i digitalne igrice. Ovo pokazuje da kod studenata ne postoji razlika u upotrebi tehnologija i alata za lične potrebe i učenje.

Posmatrajući dobijene rezultate u smislu učestalosti korištenja tehnologija, razlika je očigledna. Dok su se studenti procentualno najviše izjasnili da za privatne svrhe

svakodnevno koriste prvih pet tehnologija, naredne tri nekoliko puta mjesečno, a druge tehnologije nikada, za učenje svakodnevno najviše koriste društvene mreže (v. Tabelu 11). Sve ostale tehnologije (osim „drugo“) studenti najviše koriste nekoliko puta mjesečno. Ovakvi podaci navode na zaključak da studenti uglavnom ne uče svaki dan, pa ni više puta nedeljno, uz pomoć tehnologija. Očigledno je da studenti koriste iste tehnologije i za učenje i za svoje lične potrebe, ali da prave razliku kada i u kolikoj mjeri ih koriste. Mnogo više koriste tehnologije za svrhe komunikacije, posla, informisanja ili zabave. Detaljan prikaz rezultata o tome kako studenti koriste tehnologije za učenje dat je u Tabeli 11.

Tabela 11. Prikaz rezultata o upotrebi tehnologija za učenje

Informaciono-komunikacione tehnologije	svaki dan		više puta nedeljno		nekoliko puta mjesečno		jednom mjesečno		nikada	
	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%	br. stud.	%
vweb sajtovi	111	39,9	112	40,3	40	14,4	12	4,3	3	1,1
sinhrona komunikacija (čat, video konferencije, Skype, virtuelni svjetovi i sl.)	63	22,7	68	24,5	88	31,7	41	14,7	11	6,5
asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.)	57	20,5	107	38,5	75	27	32	11,5	7	2,5
društvene mreže (Facebook, Twitter, Instagram i sl.)	84	30,2	71	25,5	72	25,9	27	9,7	24	8,6
medijski servisi ((onlajn) TV, (onlajn) radio)	37	13,3	54	19,4	95	34,2	45	16,2	47	16,9
digitalni mediji za zabavu (film, muzika)	39	14	58	20,9	89	32	34	12,2	58	20,9
digitalne igre	23	8,3	27	9,7	87	31,3	58	20,9	83	29,9
razne Office aplikacije (Word, Excel, PowerPoint)	54	19,4	80	28,8	84	30,2	46	16,5	14	5
dijeljenje informacija na internetu (viki, blog, interesne grupe i sl.)	29	10,4	64	23	109	39,2	31	11,2	45	16,2
drugo (molim navedite)	10	3,6	12	4,3	19	6,8	21	7,6	216	77,7

Posljednje pitanje u ovom dijelu upitnika odnosilo se na uređaje za informaciono-komunikacione tehnologije. Od studenata se tražilo da ponuđene uređaje (računar (PC, laptop), mobilni/pametni telefon, tablet/iPad, iPod/mp3 i drugo) rangiraju od 1 do 5 po

tome koliko ih često koriste, pri čemu je 1 = najmanje koristim, a 5 = najviše koristim. Kao što smo i očekivali, studenti su pokazali da za učenje najviše koriste računar (72,7%), 73,7% ispitanika je na drugo mjesto stavilo mobilni telefon, na trećem mjestu je tablet/iPad (91,4%), slijedi iPod/mp3 uređaj (94,2%), a čak 98,2% ispitanika su na posljednje mjesto stavili „drugo“, pri čemu ni u jednom slučaju nisu naveli koji je to uređaj.

Ako uzmemo u obzir da je procenat ispitanika koji su rangirali računar na prvo mjesto (72,7%), a mobilni telefon na drugo (73,7%), približan, kao i da je 22,7% studenata stavilo računar na drugo, a 22,3% je stavilo mobilni na prvo mjesto, zaključujemo da su ova dva uređaja studentima najkorisnija za učenje. Ovi podaci idu u prilog ranijoj konstataciji da je upotreba mobilnih uređaja sve popularnija za učenje, pa i za učenje jezika (MALL).

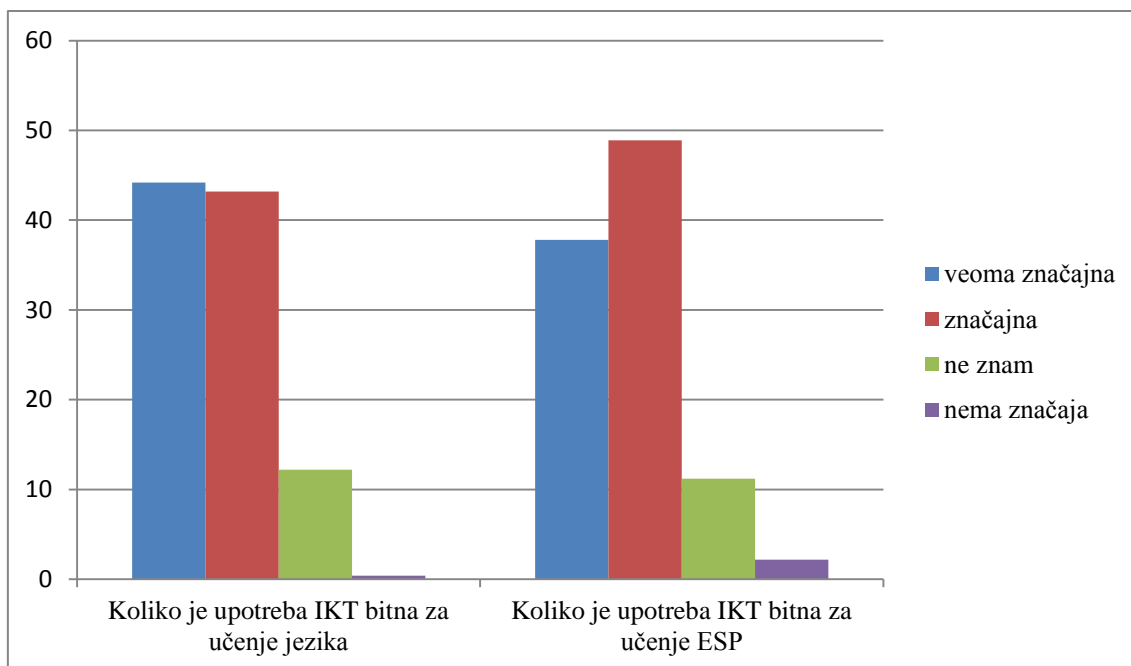
U posljednjem dijelu upitnika smo se bazirali na tehnologije koje studenti koriste za učenje jezika struke.

6.3.3 Tehnologije i učenje jezika struke

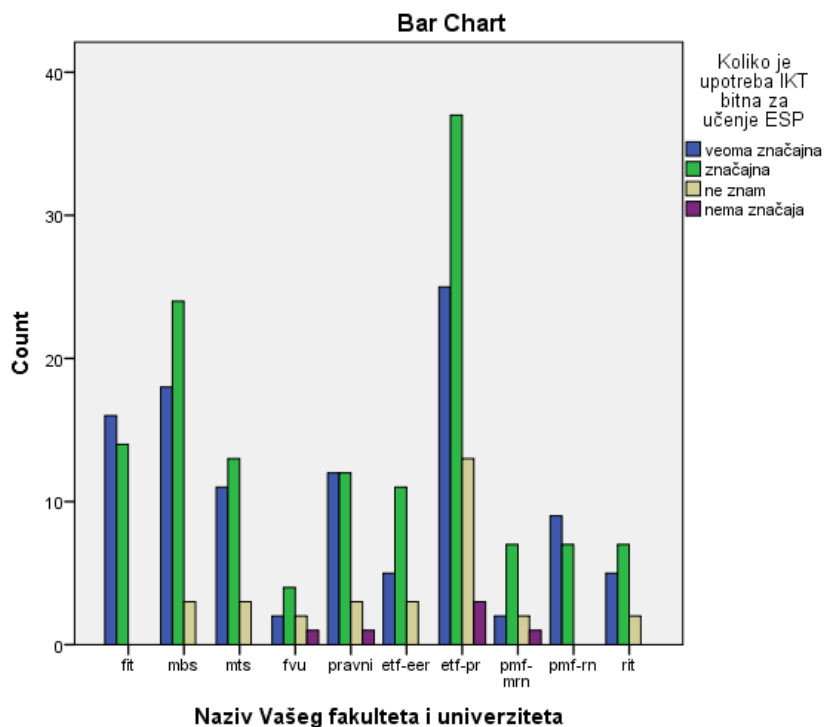
Nakon što smo utvrdili kako studenti gledaju na upotrebu tehnologija i na koji način ih koriste pri učenju, na kraju smo htjeli da saznamo koliko smatraju da su im tehnologije pomogle za učenje engleskog jezika i engleskog jezika struke, te koji su to uređaji, aplikacije i alati koji im pomažu da poboljšaju jezičke vještine.

Prvo pitanje u ovom dijelu je bilo *Koliko je upotreba IKT za Vas bila značajna za učenje engleskog jezika?* Ponudeni odgovori su bili: *veoma značajna, značajna, ne znam, nema značaja*. Kao što je predstavljeno na grafikonu na Slici 18, studenti smatraju da su tehnologije veoma značajne (44,2%) i značajne (43,2%) za učenje opšteg jezika, ali više značajne (48,9%) nego veoma značajne (37,8%) za učenje engleskog jezika struke. Statističkom analizom frekvencije po fakultetima pojedinačno (v. Sliku 19), zaključujemo da su jedino studenti Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ Podgorica i studenti Prirodno-matematičkog fakulteta, UCG, sa studijskog programa Računarske nauke, u većini ocijenili da su tehnologije veoma značajne za učenje jezika struke (53,3% i 56,3%). Ipak, kako je to pokazao hi-kvadrat

test nezavisnosti, ne postoji veza između fakulteta na kojem studiraju i procjene studenata koliko su tehnologije važne za učenje jezika struke ($p=0,409 (>0,05)$).



Slika 18. Prikaz značaja IKT za učenje engleskog jezika i engleskog jezika struke u procentima



Slika 19. Značaj tehnologija za učenje ESP-a po fakultetima

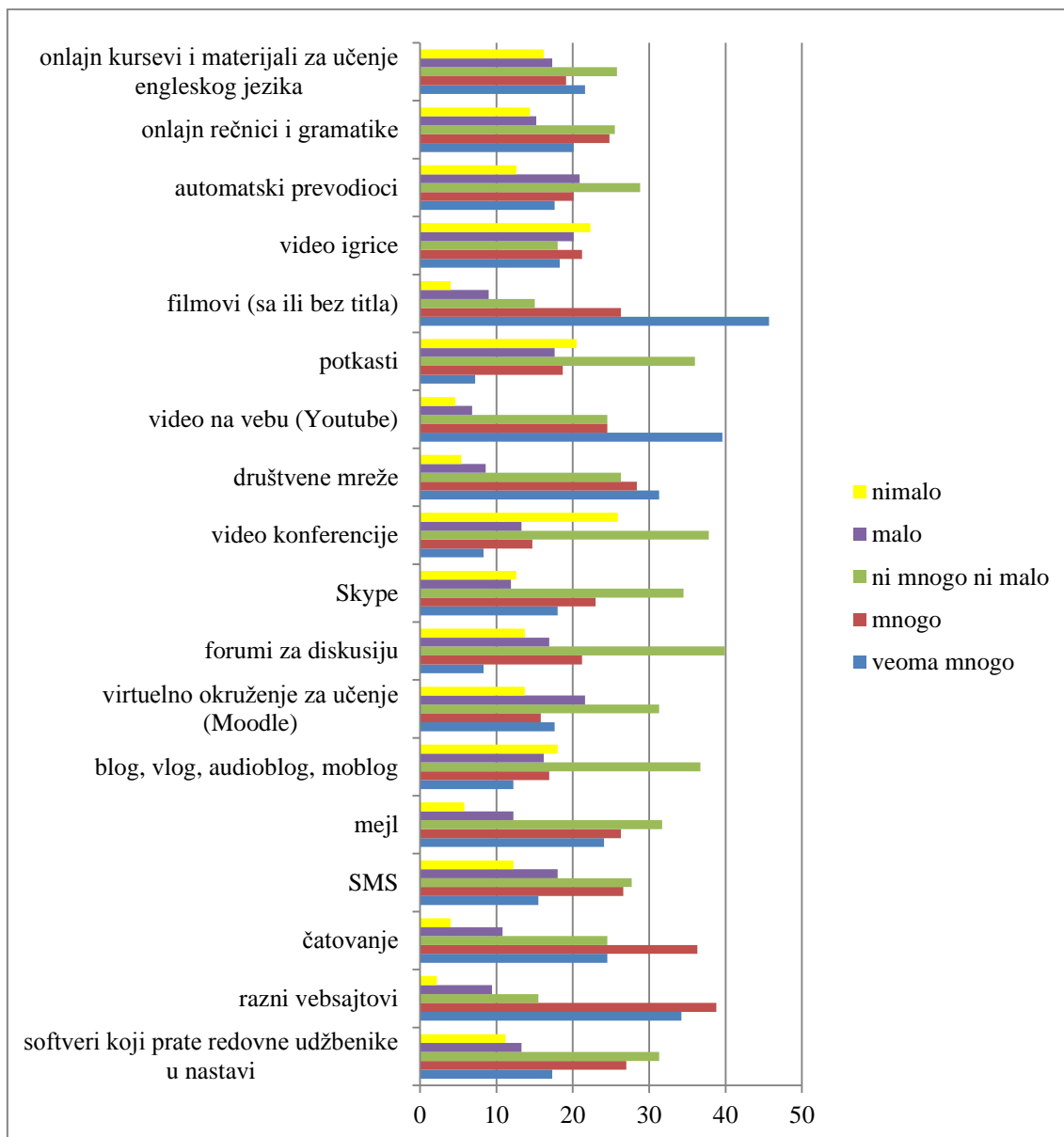
Poslednje pitanje u upitniku je bilo *Koliko su Vam navedene tehnologije i aplikacije pomogle za usavršavanje Vaših jezičkih vještina i znanja pri učenju engleskog jezika*

struke? Studentima su ponuđeni pet uređaja i 18 aplikacija koje je trebalo da ocijene ocjenama 1-5, pri čemu je 5 = *veoma mnogo*, 4 = *mного*, 3 = *ni mnogo ni malo*, 2 = *malo*, 1 = *nimalo*. Cilj ovog pitanja je bio da otkrijemo kako studenti doživljavaju upotrebu određenih tehnologija, aplikacija i alata u kontekstu učenja jezika struke.

Uređaji koji su studentima ponuđeni kao primjeri za tehnologije za usavršavanje jezičkih vještina i znanja u ESP-u su: radio, televizija, računar, mobilni telefon i ostali prenosivi uređaji (tablet, iPod, mp3 i sl). Deskriptivnom analizom frekvencije, došli smo do rezultata da studenti smatraju da im za učenje jezika struke najviše koriste računari (66,2%), mobilni telefoni (42,7%) i televizija (36,3%), prenosivi uređaji im koriste ni mnogo ni malo (36,3%), a radio malo (28,4%). Takođe, prenosivi uređaji i radio su dobili najviše odgovora za *nimalo* (13,7%, odnosno 17,6%), što, po mišljenju ispitanih studenata, ove uređaje čini najmanje korisnim za učenje i unapređenje jezika struke.

U drugom dijelu ovog pitanja studentima je ponuđeno 18 različitih aplikacija i alata. Kao što se može vidjeti na Slici 20, iako su prednost u upotrebi dali računarskim tehnologijama, studenti smatraju da su filmovi najzaslužniji za unapređenje njihovih jezičkih vještina u jeziku struke (45,7%). Zatim slijede video na vebu (39,6%) i društvene mreže (31,3%). Ova tri odgovora su većinska u ponuđenoj opciji *veoma mnogo*. S obzirom da filmovi i video materijali na internetu pripadaju video tehnologijama, zaključujemo da su te tehnologije od izuzetnog značaja za učenje jezika struke. Ipak, ako uzmemo u obzir da uz video materijale studenti najviše vježbaju slušanje (i čitanje ukoliko je uključen i transkript na engleskom jeziku), dovodimo u pitanje ranije navedene rezultate po kojima je slušanje za studente najmanje važna jezička vještina (4. pozicija). Statističkom analizom uz pomoć hi-kvadrat testa, gdje smo ispitali da li postoji veza između ranga vještine slušanja i prednosti koje su studenti dali filmovima i video materijalu, zaključujemo da nemamo statistički važnih rezultata, jer je vrijednost testa veća od 0,05 ($p=0,190$ i $p=0,931$).

Na koji način je upotreba društvenih mreža u tolikoj mjeri važna za učenje jezika struke je tema koja bi mogla biti zanimljiva za neko drugo istraživanje.



Slika 20. Koliko su alati i aplikacije korisne za učenje engleskog jezika struke

Alati i aplikacije koje studenti vrednuju kao mnogo korisne za učenje ESP-a su razni veb sajtovi (38,8%) i čatovanje (36,3%). Na ovaj način studenti najviše vježbaju čitanje i pisanje. Ipak, za većinu ponuđenih alata studenti su procijenili da im pomažu ni mnogo ni malo. Poređane po frekvenciji odgovora studenata, njihov značaj je kao što slijedi: forumi za diskusiju, razne vrste blogova, video konferencije, potkasti, *Skype*, mejl, softveri koji prate udžbenike u nastavi i virtuelno okruženje za učenje, automatski prevodioci, SMS, onlajn kursevi i materijali za učenje jezika struke i onlajn rečnici i gramatike. Ni za jednu alatku ili aplikaciju studenti nisu u većini odabrali odgovor

malo, a jedino su za video igrice izjavili da im ni malo ne pomažu za učenje jezika struke (22,3%).

Detaljan prikaz u procentima o upotrebi nabrojanih tehnologija dat je u Tabeli 12.

Tabela 12. Prikaz u procentima alata i aplikacija korisnih za učenje jezika struke

	veoma mnogo	mного	ni mnogo ni malo	malo	nimalo
softveri koji prate redovne udžbenike u nastavi	17,3	27	31,3	13,3	11,2
razni veb sajtovi	34,2	38,8	15,5	9,4	2,2
čatovanje	24,5	36,3	24,5	10,8	4
SMS	15,5	26,6	27,7	18	12,2
mejl	24,1	26,3	31,7	12,2	5,8
blog, vlog, audioblog, moblog	12,2	16,9	36,7	16,2	18
virtuelno okruženje za učenje (<i>Moodle</i>)	17,6	15,8	31,3	21,6	13,7
forumi za diskusiju	8,3	21,2	39,9	16,9	13,7
<i>Skype</i>	18	23	34,5	11,9	12,6
video konferencije	8,3	14,7	37,8	13,3	25,9
društvene mreže	31,3	28,4	26,3	8,6	5,4
video na vebu (<i>Youtube</i>)	39,6	24,5	24,5	6,8	4,6
potkasti	7,2	18,7	36	17,6	20,5
filmovi (sa ili bez titla)	45,7	26,3	15	9	4
video igrice	18,3	21,2	18	20,1	22,3
automatski prevodioci	17,6	20,1	28,8	20,9	12,6
onlajn rečnici i gramatike	20,1	24,8	25,5	15,2	14,4
onlajn kursevi i materijali za učenje engleskog jezika	21,6	19,1	25,8	17,3	16,2

Da bismo utvrdili da li postoji razlika u odgovorima kod studenata fakulteta iz oblasti informacionih tehnologija, uporedili smo odgovore studenata sa ovih fakulteta sa ukupnim odgovorima (v. Tabelu 13). U cilju lakšeg obelježavanja i procenjivanja odgovora studenata, ponuđene odgovore smo označili broјčano: 5=veoma mnogo, 4=mного, 3=ni mnogo ni malo, 2=malo, 1=nimalo.

Tabela 13. Ocjene studenata sa fakulteta iz oblasti IKT-a

	FIT	ETF-EER	ETF-PR	PMF-MRN	PMF-RN	PMF-RIT
softveri koji prate redovne udžbenike u nastavi	4 (43,3%)	3 (36,8%)	3 (34,6%)	2 i 4 (25%)	3 (37,5%)	3 (35,7%)
razni veb sajtovi	4 (66,7%)	4 (57,9%)	5 (38,5%)	5 (50%)	2 i 4 (37,5%)	4 (35,7%)
čatovanje	4 (83,3%)	4 (42,1%)	5 (32,1%)	2,3,4,5 (25%)	3 i 4 (31,3%)	3 (50%)
SMS	3 (40%)	4 (31,6%)	3 i 4 (28,2%)	3 (41,7%)	3 i 4 (31,3%)	3 (28,6%)
mejl	4 (36,7%)	3 (42,1%)	5 (30,8%)	3 (41,7%)	3 (37,5%)	3 (35,7%)
blog, vlog, audioblog, moblog	3 (63,3%)	2 (42,1%)	3 (29,5%)	3 (41,7%)	3 (50%)	3 (42,9%)
virtuelno okruženje za učenje (<i>Moodle</i>)	3 (36,7%)	3 (47,4%)	3 (32,1%)	1 (50%)	3 (31,3%)	1, 2, 3, 4 (21,4%)
forumi za diskusiju	3 (43,3%)	2 i 3 (31,6%)	3 (39,7%)	3 (50%)	3 (43,8%)	3 (42,9%)
<i>Skype</i>	3 (43,3%)	3 (31,6%)	3 (34,6%)	3 (50%)	3 (37,5%)	3 (35,7%)
video konferencije	3 (70%)	3 (42,1%)	3 (32,1%)	1 (41,7%)	4 (31,3%)	1 (42,9%)
društvene mreže	4 (46,7%)	4 (47,4%)	5 (42,3%)	3 i 5 (41,7%)	5 (31,3%)	5 (35,7%)
video na vebu (<i>Youtube</i>)	5 (60%)	5 (42,1%)	5 (35,9%)	5 (41,7%)	5 (50%)	5 (50%)
potkasti	3 (66,7%)	2 i 3 (36,8%)	3 (29,5%)	3 (41,7%)	3 (31,3%)	3 (28,6%)
filmovi (sa ili bez titla)	4 (53,3%)	5 (36,8%)	5 (43,6%)	5 (66,7%)	5 (43,8%)	5 (42,9%)
video igrice	4 (40%)	1 (31,6%)	5 (30,8%)	4 (41,7%)	2 (37,5%)	2 (35,7%)
automatski prevodioci	2 i 3 (36,7%)	3 (42,1%)	3 (28,2%)	4 (33,3%)	2, 3 i 4 (25%)	2 i 5 (28,6%)
onlajn rečnici i gramatike	3 (43,3%)	4 (31,6%)	3 (25,6%)	3 i 4 (25%)	1 (25%)	4 (25%)
onlajn kursevi i materijali za učenje engleskog jezika	3 i 5 (23,3%)	3 (31,6%)	3 (34,6%)	1, 3 i 5 (25%)	3 (37,5%)	2 (42,9%)

Nakon što smo uporedili prosječne odgovore studenata iz oblasti IKT, zaključujemo da se oni poklapaju sa prosječnim odgovorima svih ispitanika u procjeni svih alata i aplikacija, osim digitalnih igrica. Dok je ukupna ocjena za ove tehnologije nimalo (1), studenti IKT su procijenili da one ni malo ni mnogo (3) pomažu pri savladavanju vještina jezika struke.

Konačno, da bismo utvrdili povezanost fakulteta pojedinačno sa nabrojanim tehnologijama, pa samim tim i dokazali postavljenu hipotezu da studenti informacionih tehnologija svrsishodnije koriste tehnologije za učenje jezika od studenata sa drugih fakulteta, analizirali smo dobijene rezultate pomoću hi-kvadrat testa. Dobijeni su statistički značajni rezultati za upotrebu: radija ($p=0,003$), televizije ($p=0,000$), veb sajtova ($p=0,003$), čata ($p=0,000$), SMS-a ($p=0,036$), blogova ($p=0,001$), foruma ($p=0,29$), video konferencije ($p=0,001$), filmova ($p=0,001$) i digitalnih igrica ($p=0,001$). Vrijednosti dobijene za ostale tehnologije nisu statističke značajne ($p>0,05$).

U Tabeli 14. prikazani su statistički značajni rezultati ($p<0,050$) za povezanost upotrebe tehnologija i fakulteta koji ispitanici studiraju.

Tabela 14. Statistički značajni rezultati veze između fakulteta i tehnologija

	FIT	MBS	MTS	FVU	PF	ETF-PR	ETF-EER	PMF-MRN	PMF-RIT	PMF-RN
radio	0,001	-	-	-	-	-	0,024	-	-	-
TV	0,000	0,000	-	-	0,046	0,000	-	-	-	-
računar	0,000	0,000	0,000	-	-	0,000	0,034	0,004	0,040	-
mobilni tel.	0,001	0,000	0,008	-	0,014	-	0,010	-	-	-
prenosivi uređaji	0,000	-	-	-	0,011	-	-	-	-	-
softveri uz udžbenike u nastavi	0,000	-	-	-	-	0,014	-	-	-	-
razni veb sajтови	-	0,001	0,014	-	-	0,000	-	-	-	-
čatovanje	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SMS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
mejl	0,013	0,010	-	-	-	0,000	-	-	-	-
blog, vlog, audioblog, moblog	-	0,019	0,043	-	-	-	-	-	-	-
virtuelno okruženje za učenje (<i>Moodle</i>)	-	-	-	-	-	0,009	-	-	-	-
forumi za diskusiju	-	0,008	0,043	-	0,024	0,000	-	-	-	-
<i>Skype</i>	0,010	-	-	-	0,050	0,001	-	-	-	-
video konferencije	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
društvene mreže	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	FIT	MBS	MTS	FVU	PF	ETF-PR	ETF-EER	PMF-MRN	PMF-RIT	PMF-RN
video na webu (<i>Youtube</i>)	0,003	-	0,027	-	0,001	0,001	-	-	-	-
potkasti	0,000	-	-	-	0,008	0,044	-	-	-	-
filmovi (sa ili bez titla)	0,000	0,000	0,004	0,018	-	0,000	-	-	-	-
video igrice	0,018	0,011	-	-	-	-	-	-	-	-
automatski prevodioci	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
onlajn rečnici i gramatike	0,004	-	-	-	-	-	-	-	-	-
onlajn kursevi i materijali za učenje eng. jezika	-	-	-	-	-	0,027	-	-	-	-

Na osnovu ovih rezultata zaključujemo da, uz izuzetak primjene računara, ne postoji veza između fakulteta koji studiraju i tehnologija koje koriste za učenje jezika struke. Nije iznenađenje što upotreba računara ima statistički značajne rezultate u odnosu na fakultete iz oblasti informacionih tehnologija, jer su ovi studenti upućeni na svakodnevnu upotrebu računara. Analizom rezultata po fakultetima, nameće se zaključak da za studente Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ i Elektrotehničkog fakulteta, studijski program Primijenjeno računarstvo, Univerzitet Crne Gore, postoji veza sa većim brojem tehnologija korisnim za učenje jezika struke. No, to ne važi i za ostale fakultete iz oblasti informacionih tehnologija.

Dobijeni rezultati pokazuju da studenti informacionih tehnologija nisu u prednosti u odnosu na studente drugih fakulteta kada je u pitanju upotreba tehnologija za učenje jezika struke.

6.4 Zaključak

U ovom dijelu rada izvršili smo analizu percepcije studenata o njihovom poznavanju engleskog kao stranog jezika, upotrebi savremenih tehnologija za lične svrhe, te za učenje uopšte i učenje jezika struke. Proverili smo da li su hipoteze postavljene na početku ovog poglavlja opravdane.

Na osnovu datog uzorka, utvrdili smo da studenti fakulteta Univerziteta „Mediterran“ Podgorica (sa izuzetkom Fakulteta za strane jezike) i Prirodno-matematičkog i Elektrotehničkog fakulteta Univerziteta Crne Gore (studijski programi iz oblasti informaciono-

komunikacionih tehnologija) u prosjeku vladaju B1 jezičkim nivoom i da imaju prosječnu ocjenu 8,3 (C) iz engleskog jezika. Jezički nivo i postignuta ocjena zavise od fakulteta koji studiraju, pola, godina koje imaju i regiona iz kojeg dolaze. Časovi engleskog jezika su, uglavnom, interaktivni, mada to zavisi od fakulteta, odnosno od predavača na određenom fakultetu.

Rangiranjem 1-4, studenti su ocijenili da je govor najvažnija jezička vještina, a zatim slijede čitanje, pisanje i slušanje, što se ne podudara sa nekim drugim istraživanjima (Feak, 2013; McDonough u Hirvela, 2013). Ove vještine uglavnom vježbaju uz pomoć tehnologija: razgovorom, dopisivanjem, komentaranjem, čitanjem i slušanjem različitih materijala preko interneta, te gledanjem TV kanala i slušanjem radija. Međutim, način na koji studenti vježbaju jezičke vještine ukazuje da oni to čine bez svjesne namjere da poboljšaju svoj jezik, već da zadovolje svoja interesovanja, komuniciraju sa drugim ljudima o opštim stvarima ili da se zabave. S druge strane, čitanje unapređuju svjesno, jer, s obzirom da je u pojedinim oblastima (informaciono-komunikacione tehnologije, vizuelne umjetnosti, marketing) velika količina stručne literature na engleskom jeziku, studenti su primorani da je čitaju u originalu. Osim toga, više od pola ispitanih studenata se izjasnilo da im stručni predmeti, odnosno poznavanje oblasti studija pomaže pri učenju jezika struke (po Likertovoj petostepenoj skali, vrijednost je srednja do visoka – 3,5), pa je i to jedan od oblika svjesnog usvajanja jezika struke i pojdinih vještina, naročito čitanja.

Studenti su, prema rezultatima datog upitnika, pokazali poznavanje savremenih tehnologija, alata i aplikacija, koje koriste ne samo za privatne svrhe, već i za učenje uopšte, pa i engleskog jezika i engleskog jezika struke. Za ove svrhe najviše koriste veb sajtove, asinhronu komunikaciju, društvene mreže i filmove. Uređaji koje pri tome koriste i koje smatraju najvažnijim za učenje su računar i mobilni/pametni telefon, što doprinosi razvoju CALL-a i MALL-a u Crnoj Gori. U velikoj većini su svjesni prednosti koje tehnologije imaju kao sredstvo i alat za učenje i u te svrhe ih uglavnom koriste više puta nedeljno.

Na osnovu svega iznijetog, možemo zaključiti da studenti u Crnoj Gori poznaju mogućnosti i prednosti upotrebe tehnologija za učenje engleskog kao stranog jezika i

jezika struke i način na koji one utiču na unapređenje jezičkih vještina, čime je ranije postavljena hipoteza dokazana.

Statističkom analizom hi-kvadrat testa utvrdili smo da u većini slučajeva ne postoji značajna veza između fakulteta na kojem studenti studiraju i tehnologija koje koriste za unapređenje jezičkih vještina, te da oni koji studiraju na fakultetima iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija nisu u prednosti u odnosu na ostale studente. Samo poznavanje struke, odnosno informaciono-komunikacionih tehnologija, ne podstiče studente da ih koriste u svrhe učenja stranog jezika i jezika struke. Time se dodatna hipoteza da studenti informacionih tehnologija svrsishodnije koriste tehnologije za učenje jezika od studenata sa drugih fakulteta odbacuje.

Nakon ovakvih rezultata, odlučili smo da u nastavni plan predmeta Engleski jezik V i Engleski jezik VI (engleski jezik za informacione tehnologije) na Fakultetu za informacione tehnologije uvedemo dodatne aktivnosti za studente koje bi podrazumijevale upotrebu savremenih tehnologija. Ovim smo željeli da utvrdimo da li sistematska primjena tehnologija sa učenjem usmjerenim na studenta može da utiče na nivo poznavanja jezika struke i jezičkih vještina i kompetencija.

7. Primjena tehnologija u nastavi Engleskog jezika za informacione tehnologije na Fakultetu za informacione tehnologije

Jedan od glavnih ciljeva ovog rada je primjena savremenih tehnologija u učenju i nastavi jezika struke, u kojem smo htjeli da prikazemo kako studenti informacionih tehnologija mogu da primijene svoje znanje iz struke za učenje jezika i unapređenje jezičkih vještina. Međutim, analizom rezultata studentske ankete u prethodnom poglavlju opovrgnuta je hipoteza da studenti informacionih tehnologija koriste tehnologije za učenje jezika struke na svrsishodniji način od ostalih studenata. Ovakav rezultat nas je naveo na razmišljanje kako da navedemo studente da upotrijebe svoje znanje o savremenim tehnologijama za unapređenje jezičkih vještina i engleskog jezika za informacione tehnologije.

Kao što smo ranije naveli, studenti III godine Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ Podgorica uče Engleski jezik za informacione tehnologije na III studijskoj godini, u toku dva semestra. Imajući u vidu da studenti svakodnevno koriste tehnologije i da dobro poznaju njihove mogućnosti, što je pokazalo i prethodno istraživanje, odlučili smo da u nastavni plan uvrstimo neke od savremenih tehnologija koje se u istraživanjima navode kao korisne za učenje jezika: izradu video materijala, pisanje blogova i vikija, i kreiranje veb sajta. Na ovaj način bi prezentovali i znanje iz stručnih predmeta, a samim tim i poznavanje stručnog vokabulara i gramatike, i jezičkih konstrukcija na engleskom jeziku koje su karakteristične za njihovu struku.

7.1 Hipoteza

U ovom dijelu rada ćemo pokušati da dokažemo hipotezu da je studentima lakše i brže da savladavaju jezik uz adekvatnu primjenu savremenih tehnologija.

7.2 Studije slučaja

Kroz primjere studija slučaja ćemo u nastavku prikazati kako studenti kreiraju audio/video materijal, pišu i komentarišu blogove, pišu i uređuju vikije i prave veb sajtove, sve u cilju unapređenja jezičkih vještina i znanja engleskog jezika za informacione tehnologije. Pisanje blogova i vikija se u praksi pokazalo kao izuzetno sredstvo za poboljšanje vještina pisanja i čitanja (Godwin-Jones, 2003; Horton &

Horton, 2003; Lazović, 2012; Richardson, 2010; Ward, 2005; Hartshorne, Ajjan, & Ferdig, 2010), dok istraživanje koje su sproveli Hartšorn i dr. (Hartshorne, Ajjan, & Ferdig, 2010, str. 247) pokazuje da 46% predavača jednog univerziteta u SAD smatraju da blogovi podstiču interakciju između fakulteta i studenata, a 39% da imaju najviše potencijala u pogledu „poboljšanja zadovoljstva studenata sadržajem kursa“⁹⁶. Ovo istraživanje je pokazalo i da, iako predavači ističu prednosti upotrebe savremenih tehnologija u nastavi, samo 14% njih koriste blogove, a 24% vikije.

7.2.1 Audio/video materijal

Od početka 2015/2016. godine, nastavnim planom za Engleski jezik V predviđeno je da studenti FIT-a u parovima kreiraju audio/video materijale. Ovakvo učenje zasnovano na zadatku (eng. *task-based learning*) promovira kreativnost, ima značajnu ulogu i omogućava komunikaciju među studentima (Nikitina, 2010, str. 22). Osim toga, studenti mogu da procijene svoje trenutnu usmenu kompetenciju i da porade na nedostacima (Shrosbree, 2008, str. 76). Imajući ovo u vidu, kao i iskustvo sa prezentacijama koje studenti rade na I i II studijskoj godini, odlučili smo da uvedemo kreiranje video materijala pokrivenog govorom.

U sklopu predmeta Engleski jezik II i Engleski jezik IV studenti rade seminarske radove koje prezentuju u učionici, sa vremenskim ograničenjem 5-7 minuta. U oba slučaja, ovo su zadaci koji se rade tokom semestra. Za prezentaciju za Engleski jezik II (I godina studija) studenti sami biraju temu, po ličnom interesovanju. Na ovaj način pruža im se prilika da ostalim kolegama predstave i prikažu svoja interesovanja, a istovremeno i da se kroz sebi blisku temu oslobode treme koju bi imali pri usmenoj prezentaciji na engleskom jeziku. Studenti se ohrabruju da urade *PowerPoint* prezentaciju kojom bi i vizuelno potkrijepili svoju priču, što oni uglavnom i čine. Na II godini studija (Engleski jezik IV) studenti biraju temu iz ograničenog izbora koji je vezan za teme koje se obrađuju u sklopu predmeta u toku tog semestra. S obzirom da je to već četvrti semestar u kojem studenti uče engleski jezik na Fakultetu, nivo B2, očekuje se da mogu samostalno da predstave svaku temu koja im se nametne. Ukoliko postoji interesovanje, studenti mogu da pripreme prezentaciju u parovima.

⁹⁶ “...in terms of improving students’ satisfaction with the course”.

Primijetili smo da na I godini studenti sa dosta treme predstavljaju svoje teme, a ostali studenti ih slušaju sa manje ili više pažnje, zavisno od više faktora: 1. Koliko im je zanimljiva tema koja se predstavlja, 2. Koliko im je zanimljiv način na koji se tema predstavlja, 3. Koliko dobro student vlada engleskim jezikom, 4. Koliko je student koji prezentuje omiljen među ostalim studentima. Tokom 10 godina koliko autor radi na Fakultetu za informacione tehnologije, zaključili smo da su 2. i 3. faktor, ipak, najbitniji. Naime, stiče se utisak da je svaka tema zanimljiva ukoliko se i prikaže na zanimljiv način. To je, svakako, vrlo teško ako student ima poteškoća u izražavanju, i ako ne vlada vokabularom i vještinom govora i, naročito, ako je stidljiv i bez samopouzdanja. Kao što i Bruk ističe, osim unapređenja vještine govora, kreiranje videa je korisno jer studenti izbjegavaju direktno prezentovanje pred publikom, što može biti stresno za njih (Brooke, 2003). Primijetili smo da su studenti pažljiviji kada je usmena prezentacija praćena *PowerPoint* ili nekom drugom vizuelnom prezentacijom, ali samo ukoliko ilustruje priču slikama, grafikama i videom. Na II godini, studenti imaju manje treme, jer se već dobro međusobno poznaju, ali često sa manje entuzijazma rade prezentacije. Shvataju da je to samo jedan od zadataka koji treba da urade, pa i kada slušaju jedni druge, obično je to sa manje pažnje i vrlo rijetko imaju pitanja ili komentara.

Uzimajući u obzir sve navedeno, i imajući na umu Konfučijevu izreku „Čujem i zaboravim; vidim i znam; uradim i naučim“, odlučili smo da primijenimo video prezentacije, na temu iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija. Sokolik ističe da je izrada videa za studente najsloženija aktivnost, ali i da najviše zadovoljava njihove potrebe (Sokolik, 2001, str. 485). Naša ideja je bila da kroz rad u parovima studenti pomažu jedni drugima, dogovaraju se, sarađuju, motivišu jedni druge, te da podijele odgovornost za rezultate zajedničkog rada. Vodio se računa da svaki par bude ravnopravan u srednjoj ocjeni iz engleskog jezika, odnosno ne može se desiti da u jednom paru, na primjer, budu oba studenta sa ocjenom E, a u drugom oba sa ocjenom B. U ovakvoj situaciji, imali bismo dva para studenata sa ocjenama E i B.

Aktivnost je predstavljena na početku semestra, kako bi studenti imali dovoljno vremena da pripreme i završe zadatak, što predlaže i Šrozbri (Shrosbree, 2008, str. 80). Studentima se daje mogućnost da naprave bilo koji oblik video materijala koji uključuje

i audio zapis: kratak film, animaciju, intervju, tutorijal i sl. Za tu svrhu mogli su da koriste računar, mobilni telefon, (digitalnu) kameru ili bilo koji uređaj koji je mogao da im koristi. Cilj ovakvog zadatka je, prije svega, da studenti povežu znanja iz struke, teorijska i praktična, sa upotrebom engleskog jezika struke. Takođe smo imali u vidu da kreiranje video materijala u nastavi jezika, između ostalog, utiče na motivaciju i komunikaciju studenata (Stempleski & Tomalin, 1990, str. 3-4). Iako je u prvom planu i dalje vještina govora, u ovom zadatku akcentat je na upotrebi ključnog vokabulara i jezičkih konstrukcija koje su karakteristične za jezik struke u V semestru: davanje uputstava (imperativ), upozorenja, redosled događaja (eng. *sequencing*), upotreba aktiva i pasiva, kondicionalne rečenice (tip 1 i 2), *-ing*⁹⁷ oblici, odnosne klauze (eng. *relative clauses*). Osim toga, zajedničkim radom, od studenata se očekivalo da naprave zanimljive materijale koje će ostali studenti sa interesovanjem gledati i komentarisati. Dakle, rukovodeći se i gore navedenom izrekom Konfučija, smatrali smo da će studenti bolje predstaviti temu iz struke na engleskom jeziku ako koriste tehnologije čiju upotrebu i mogućnosti poznaju, odnosno da će zapamtiti sadržaj video materijala koji drugi studenti predstave.

Budući da je 2015/2016. godine Engleski jezik V slušalo 22 studenata, određeno je 11 parova. Međutim, kako je petoro studenata bilo neaktivno tokom semestra, odnosno nisu dolazili na nastavu, nisu polagali kolokvijume i nisu odgovarali na imejlove kolega sa kojima su bili određeni kao par, pregrupisali smo neke parove. Tako smo dobili sedam parova i jednu grupu od tri člana. Ipak, kada je trebalo da u određenim terminima pri kraju semestra studenti prezentuju svoje radove, desile su se neočekivane situacije. Prvo, dva para nisu uradila zadatak, pravdajući se da nisu imali vremena zbog raznih drugih obaveza. Naredno iznenađenje je bilo da su dva para i grupa predstavili video materijal za koji je bilo očigledno da nije bio njihov originalni rad – samo su nasnimili glas preko videa. U jednom slučaju, to je bila složena animacija za koju nije bilo potrebno veliko stručno znanje da se zaključi da njena priprema zahtijeva mnogo vremena, znanja i teško dostupne tehnologije. U druga dva slučaja, predstavljeni su tutorijali u kojima je sam materijal i način predstavljanja ukazivao da nisu rad studenata, već profesionalaca. Studenti su priznali grešku i uz oduzimanje 50% predviđenih

⁹⁷ -ing oblici su riječi koje mogu biti glagolske imenice, glagolski prilog sadašnji (eng. *present participle*), ili koje mijenjaju odnosnu klauzu (eng. *relative clause*)

bodova, data im je šansa da sledeće nedelje prezentuju nove materijale. Ova šansa je data i studentima koji uopšte nisu uradili zadatak.

Od tri para koja su prikazala svoje radove, dva su uradili tutorijale, a jedan je pripremio kratak film. Studenti su za izradu tutorijala koristili razne tehnologije, odnosno hardvere i softvere. Kako su objasnili, hardveri koje su koristili su računar (laptop), mobilni (pametni) telefon (za snimanje kamerom), slušalice sa mikrofonom ili laptop sa ugrađenim mikrofonom (za snimanje glasa). Softveri koje su koristili za snimanje glasa su *Audicity* i/ili *Windows Sound Recorder*. Nakon snimljenih glasova koristili su program *Sony Vegas* za povezivanje audio snimaka. Uz pomoć ovog programa pravili su i video animacije, jer im je omogućavao da manipulišu slikama, mijenjajući im podešavanja kao što su kontrast, oštrina i osvetljenje slike. Tehnika *Pana and Crop* im je pomogla da implementiraju tekstualni prikaz u animaciju, kao i da naprave specijalne prelaze (eng. *transitions*) između scena. Snimke za film su uređivali programom *Movie Maker*.⁹⁸ Ova tri para studenata su pokazala ozbiljnost, odgovornost i spremnost da kvalitetno i blagovremeno urade predviđeni zadatak. Ono što je važnije je činjenica da su na pravi način predstavili zadatu temu, koristeći odgovarajući vokabular i sve jezičke konstrukcije koje su od značaja za tu temu. Čak su i studenti sa nižim nivoom znanja, i oni koji su pokazivali nesigurnost pri usmenoj komunikaciji na časovima, sa dozom samouvjerenosti i razumijevanjem govorili svoj dio u videu.

Sledeće sedmice, studenti koji su prvobitno plagirali svoje radove ili nisu uopšte uradili zadatak imali su šansu da, uz smanjene bodove, predstave nove videe. Jedan par ni tada nije uspio da pripremi video, drugi par je polovično uradio zadatak, jer je jedan student završio svoj dio, ali drugi student nije, što se dogodilo i grupi od tri studenta. U poslednja dva slučaja, studenti su predstavili svoje djelove rada. Svjesni greške koju su ranije napravili, svi su predstavili originalne radove u kojima su, takođe, pokazali znanje iz struke, ali i iz engleskog jezika za informacione tehnologije.

Nakon što su odgledani svi videi, razgovarali smo sa studentima kako su doživjeli ovaj zadatak. Složili su se da je zadatak bio izazovan, jer su prvi put u toku studija radili takvu vrstu zadatka, a rad u paru ih je naveo na zaključak da je pozitivan osjećaj biti u prilici da nekome pomognu, odnosno da mogu bez ustručavanja da traže pomoć od

⁹⁸ Detaljno objašnjenje upotrebe tehnologija u ovom zadatku dali su sami studenti

kolege. Takođe su istakli da su u početku imali izvjesnu dozu straha, jer je trebalo da znanje iz struke u kratkom vremenu (do 10 minuta) predstave na engleskom jeziku, ali da im je mnogo bilo lakše da to učine snimajući, van učionice. Gilbert ukazuje da su Miler i dr., takođe, imali pozitivno iskustvo sa svojim studentima koji su imali osjećaj da su radeći video projekte poboljšali svoje jezičke vještine (Miller et al. u Gilbert, 2013, str. 132).

Kao problem su naveli pogrešnu procjenu vremena, misleći da im neće trebati mnogo da pripreme video, a kako su se nagomilavale obaveze prema drugim predmetima, dešavalo se ili da odustanu od izrade zadatka, ili da pribjegu nedozvoljenim radnjama pružimanjem materijala sa interneta. I Šrozbri (Shrosbree, 2008, str. 80) kao mogući problem u primjeni videa navodi vrijeme potrebno za kreiranje materijala. On smatra da je za pet minuta videa potrebno mnogo vremena za pripremu i kreiranje koje bi se moglo iskoristiti za učenje jezika.

Zaključili smo da motivacija koja se pominje kao veoma važan činilac pri izradi videa nije jednako izražena kod svih studenata, a pojedinci nisu uopšte završili zadatak. Takođe se javilo i etičko pitanje plagijarizma čije težine studenti nisu svjesni. Skrenuta im je pažnja da plagijarizam predstavlja kršenje pravilnika o studiranju i da se izjednačava varanju na ispitu, ali i da je povreda autorskih prava.

Ipak, s obzirom da su studenti, generalno, pokazali pozitivan stav prema ovakvom zadatku, i da su ga uspješno završili, sasvim je izvjesno da će biti uvršten u plan rada za predmet Engleski jezik V i narednih godina. Svaki način rada koji stvara atmosferu entuzijazma za učenje jezika treba iznova koristiti (Brooke, 2003).

7.2.2 *Blog*

Kao što smo zaključili iz ranijeg istraživanja, studenti u Crnoj Gori rangiraju čitanje i pisanje kao drugu i treću jezičku vještinu po važnosti. Džordan ističe da „U svim upitnicima i anketama, studenti gotovo uvijek označavaju čitanje kao vještinu koja im zadaje najmanje muke ... [ali] ovo ne znači da nemaju problema sa čitanjem“⁹⁹ (Jordan u Hirvela, 2013, str. 77). S druge strane, znajući činjenicu da naši studenti imaju slabu

⁹⁹ “In any self-assessment or questionnaire-based survey, students almost always cite reading as the skill causing them the least difficulty ... this does not mean that students have no problems at all with reading”.

kompetenciju u pisanju i da pretrpani nastavni programi i planovi iz engleskog jezika ne ostavljaju prostora za vještinu pisanja, ne čudi nas što ova vještina zauzima treću poziciju. Situacija na Fakultetu za informacione tehnologije nije mnogo bolja. Nastavni program se nije mogao uvijek realizovati na poželjan način, često iz više razloga: velike grupe studenata (od 20 do 50), prilično zahtjevan program koji treba odraditi u toku 2 ili 3 časa nedeljno, zavisno od semestra, velike razlike u (pred)znanju engleskog jezika kod studenata, itd. Osim toga, nisu se uvijek mogla realizovati ni neka pedagoška pitanja, kao što su časovi usmjereni na učenika, časovi posvećeni samo nastavi pisanja, ili bilo koje druge jezičke vještine, organizovanje studenata u efikasan grupni rad. Zbog svega nabrojanog, razmotrili smo mogućnost uvođenja svrsishodnog modela učenja koji bi motivisao studente da sa voljom učestvuju u procesu učenja, i ohrabrio ih da iskoriste svoju digitalnu pismenost, odnosno poznavanje informaciono-komunikacionih tehnologija, kako bi unaprijedili svoje jezičke vještine, naročito pisanje i čitanje. Ranije pominjana teorija koja se bavi ovim pitanjima ohrabrila nas je da napravimo veliki korak naprijed i usmjerila nas je da, među ostalim digitalnim žanrovima, izaberemo blog, kao savremeno sredstvo za unapređenje pisanja studenata.

Ovu aktivnost smo uveli u nastavu Engleskog jezika VI školske 2014/2015. godine, kada je na ovom predmetu bilo prijavljeno 24 studenata. Od ovog broja, dvojica studenata su bila neaktivni tokom semestra i nisu učestvovali ni u jednoj aktivnosti ili dijelu ispita do kraja semestra, a petorica su bili studenti na razmjeni u Švedskoj i Rumuniji, u okviru programa Erasmus Mundus. Ovih pet studenata su imala mogućnost da sve alternativne zadatke (blogovi, vikiji, veb sajt) urade tokom semestra, a kolokvijume i prezentovanje veb sajta u prvom roku nakon povratka u Crnu Goru. Ipak, nisu uspjeli da usklade svoje obaveze sa terminima određenim za pisanje blogova, pa su ovaj i sve druge zadatke uradili u vanrednom roku u avgustu. Akademske 2015/2016, Engleski VI je slušalo 12 studenata od kojih su dva bili neaktivni. Dakle, uzorak za pisanje blogova čine 32 studenta. Prvo ćemo analizirati rad 27 studenata koji su redovno pisali blogove tokom semestra, a na kraju ćemo predstaviti i rad studenata iz avgustovskog roka.

Kao što smo ranije objasnili, blog je jedna vrsta elektronskog dnevnika u kojem korisnik opisuje svoja iskustva, razmišljanja i ideje. U početku, blogeri su se preko

interneta bavili pitanjima vezanim za računare, a vremenom su prerasli u onlajn žurnale koji se bave različitim temama (Ward, 2005, str. 19). U nastavi jezika blog se može koristiti u iste svrhe, jer se može koristiti i za grupe i za pojedince, čime se izražavaju lični ili grupni stavovi, zavisno od potrebe zadatka (Bloch, 2013, str. 392). Blogovi dozvoljavaju studentima da se izraze, da budu kreativni, da ne budu samo korisnici, već i kreatori, znanja, i ohrabruju ih da postanu autori i tako doprinesu interaktivnoj zajednici (Shao, 2011, str. 147; Crystal, 2006, str. 247). Na taj način studenti aktivno učestvuju u procesu učenju i preuzimaju odgovornost za to. Ipak, Bredli i dr. (Bradley, Lindstrom, Rystedt, & Gustafsson, 2011, str. 113) smatraju da je blog u obrazovnom okruženju ograničen na dati zadatak i na način na koji ga treba izvršiti, pa ga i nazivaju „obrazovno blogovanje“. Zato, kao što većina autora ističe, važno je motivisati studente i dozvoliti im da pišu o svojim interesovanjima i iskustvima. Vord se slaže sa Friman i Friman (Freeman and Freeman) koji tvrde da, ako studenti nisu zainteresovani da nešto nauče, njihovo učenje će se svesti na kratkotrajno pamćenje (Ward, 2005, str. 14). Zato se čini da su blogovi, sa svojom prirodom komunikativnog učenja i učenja usmjerenog na studenta, više nego korisni za pedagogiju jezika struke.

Upotreba bloga je veoma jednostavna – nije potrebno nikakvo posebno poznavanje tehnologija, dovoljno je ulogovati se na svoj nalog i pisati. Prostor koji se dobije za upotrebu uglavnom je besplatan, pa je time još pristupačniji za korisnike. Korisnici (bloggeri) mogu da objavljuju blogove u obliku audio materijala – audioblog, i u obliku videa – vlog. Takođe, blogeri mogu da koriste mobilni telefon za postavljanje bloga – moblog. Ono što posebno izdvaja blog za učenje jezika je njegova komunikativna priroda, jer čitaoci mogu da komentarišu tekst, a blogeri mogu da se umrežavaju i međusobno komuniciraju. Ričardson ukazuje na blog kao novi žanr koji on naziva „konektivno pisanje“, jer ljudi pišu ne samo da bi komunicirali, već da bi se povezali sa drugima od kojih bismo mogli više da naučimo (Richardson, 2010, str. 28). Dakle, objavljivanje teksta nije kraj, to je, naprotiv, tek početak, jer komentari čitalaca produbljuju i proširuju konverzaciju, što pozitivno utiče na učenje. Blog je vrsta zadatka koji je usmjeren na studenta, jer kroz pisanje studenti iskazuju svoju personalnost i kreativnost (Ward, 2005, str. 23). Jedna od prednosti bloga koje Ričardson (Richardson, 2010, str. 26) ističe je da blog pospješuje stručnost u određenom predmetu, a da studenti uglavnom fokusiraju svoje čitanje i pisanje na određenu temu, pri čemu bolje

ovladavaju datom temom. Zbog svih ovih odlika, blog „zadovoljava osnovne principe provjere znanja: validnost, oslonjivost, korisnost, praktičnost, autentičnost i transparentnost“¹⁰⁰ (Coombe u Ward, 2005, str. 26).

Na internetu postoji veliki broj platformi za blogovanje, među kojima su neke od najpopularnijih *WordPress*, *Blogger*, *Tumblr*, *Weebly* i *Squarespace*¹⁰¹. Kada smo razmišljali koju od njih da odaberemo za rad sa studentima, bilo je važno da studentima ne nametnemo dodatno opterećenje oko prilagođavanja novom elektronskom okruženju. Pristupili smo nekim od ovih platformi, i njihova upotreba je zaista prilično jednostavna, ali za obrazovnu verziju, odnosno formiranje interne grupe koja bi čitala i komentarisala blogove međusobno, bilo je potrebno da se plati učlanjenje. Zato smo odlučili da studenti rade blogove preko *Moodle* platforme na koju su studenti već navikli i koju dobro poznaju, a koja sve svoje opcije omogućava besplatno.

O mogućnostima i prednostima *Moodle* platforme govorili smo u jednom od prethodnih poglavlja. Kao što smo naveli, ova platforma nudi mnogo opcija za učenje jezika, a jedan od modula koji Stanford (Stanford, 2009) preporučuje za unapređenje čitanja i pisanja je blog. *Moodle* omogućava dva tipa blogova: regularni i OU (*Open University*) blog koji pruža više mogućnosti. Međutim, uvođenje blogova u plan predmeta Engleki jezik VI je naišlo na određene prepreke: server Fakulteta za informacione tehnologije nije mogao da podrži OU blogove – da smo odabrali ovu opciju, studenti bi mogli da pišu blogove samo na Fakultetu, tako da smo bili primorani da koristimo regularne *Moodle* blogove. Dakle, nismo mogli da koristimo neke od najvećih prednosti OU blogova: omogućavanje direktnih komentara čitalaca (umjesto toga, studenti su mogli da komentarišu tuđe tekstove samo u svom blogu) i uključivanje videa u blogove. Uprkos tome, bili smo zadovoljni što su mnoge prednosti *Moodle* blogova bile svrsishodne.

Pored početnih, tehničkih problema, suočili smo se sa još nekim. Bilo je potrebno dosta vremena i vještine prije nego što su studenti počeli da se zanimaju za ovaj zadatak. Počeli smo sa realizacijom ove ideje prve nedelje kursa. Prvo smo razgovarali o

¹⁰⁰ “...meet most of the cornerstones of assignment: validity, reliability, usefulness, practicality, positivewashback, authenticity and transparency”.

¹⁰¹ Izvori: <http://www.startablog123.com/best-free-blogging-sites/>, <http://makeawebsitehub.com/choose-right-blogging-platform/>

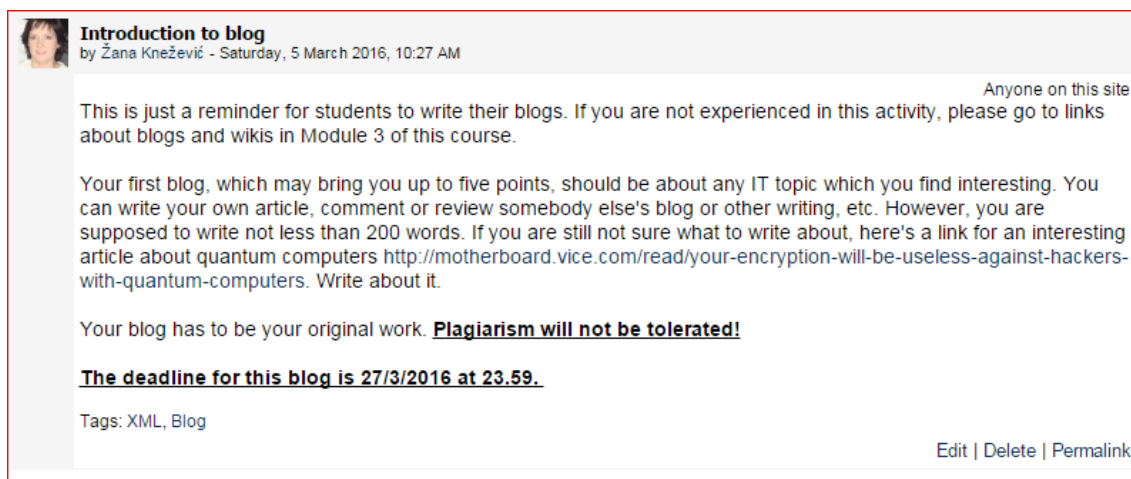
njihovom prethodnom iskustvu sa blogovima. Neočekivano, niko od studenata III godine generacije 2014/2015. i 2015/2016. nije imao iskustva sa pisanjem blogova, ali jesu sa čitanjem. Na pitanje „Zašto?“, studenti su priznali da nisu bili zainteresovani za blogovanje, nisu imali ideju o čemu bi pisali, nisu imali vremena ili su bili uplašeni da dijele svoje misli sa nepoznatom publikom na internetu. Ipak, nekoliko studenata je ranije komentarisalo blogove. Objasnili su da im je bilo lakše da pišu komentare o temama koje su im bile bliske. Ipak, priznali su da su komentare gotovo uvijek pisali na blogove na našem jeziku, a ne na engleskom – samo jedan student od 30 je komentarisao blog na engleskom.

Nakon pomenute početne diskusije, studentima su prikazani primjeri različitih blogova (npr. www.englishteachermelanie.com, www.sbs.seandaniel.com, www.ann-tran.com) koje su upoređivali i komentarisali. Na kraju su došli do određenih zaključaka: blogovi se mogu odnositi na različite teme i oblasti (npr. tehnologije, putovanja, kuvanje, umjetnost), otvoreni su za sve korisnike i poučni su, dozvoljavaju čitaocima da budu kritičari i da dijele svoja mišljenja. Sledeći korak je bio da odlučimo o opterećenju koje je studenti trebalo da podnesu u ovom zadatku – određeno je da urade tri bloga i svaki od njih je nosio pet bodova. Studenti su strogo upozoreni da tekstovi treba da budu originalni i da se plagijarizam neće tolerisati.

Imajući na umu Vordovo istraživanje (Ward, 2005, str. 72) u vezi sa autonomijom studenata, po kojem je 71% njegovih studenata više voljelo da sami biraju teme za svoje blogove, što podržava njihovu autonomiju u učenju, ohrabрили smo studente da učine istu stvar, ali da se tema, ipak, odnosi na informaciono-komunikacione tehnologije. Uzimajući u obzir različite sposobnosti studenata, za one koji nisu bili samouvjereni ili sigurni o čemu da pišu, dat je link za članak o kvantum računarima koji su mogli da prokomentarišu (<http://motherboard.vice.com/read/your-encryption-will-be-useless-against-hackers-with-quantum-computers>). Sva uputstva i ideje za pisanje prvih blogova predstavljani su usmeno na času, a napisana su i u odjeljku *Novosti* (eng. *News*) na *Moodle* platformi. Ponovo smo ih podsjetili da se plagijarizam neće dozvoliti.

Podsjetili smo studente da se primiče krajnji rok za objavljivanje blogova tri sedmice, pa, zatim, sedam dana ranije, na način kao što je prikazano na Slici 21. Kada je došlo vrijeme za pregled blogova, otkrili smo da nisu svi studenti uradili zadatak – dva

studenta iz generacije 2014/2015. i jedan student iz generacije 2015/2016. Ostali studenti su objavili tekstove sa različitim temama (*Android vs. iOS, Online courses, 5G technology, Computer Security, Smart phones, How I got into programming*, itd). Pisanje blogova omogućilo je studentima da pokažu svoje znanje, predlože korisne linkove i uređuju sadržaje, pri čemu dijelimo Vordovo iskustvo (Ward, 2005). Ipak, primijetili smo i negativne strane njihovog rada. Koristeći onlajn softvere za provjeru plagijarizma¹⁰², provjerili smo sadržaj svakog pojedinačnog rada. I pored čestog i oštrog upozorenja da se plagijarizam neće tolerisati, otkrili smo da nekoliko blogova nije bilo autentičnog sadržaja. Ukupno, kod tri studenta tekstovi su u potpunosti, a kod dva djelimično, iskopirani. Ako uzmemo u obzir činjenicu da je prvi blog pisalo 24, od ukupno 27, studenata, zaključujemo da je 20,8% radova plagirano. Đorović i Đenovezi-Bogićević opisuju tri vrste nedozvoljenog kreiranja materijala: 1) plagijarizam – potpuno preuzimanje tekstova sa interneta, 2) djelimični plagijarizam – tekstovi preuzeti na srpskom jeziku, pa prevedeni na ciljni jezik, i 3) plagijarizam na zahtjev (eng, *on demand*) – tekstovi napisani od strane drugih ljudi (Đorović & Genovesi-Bogićević, 2010, str. 291).



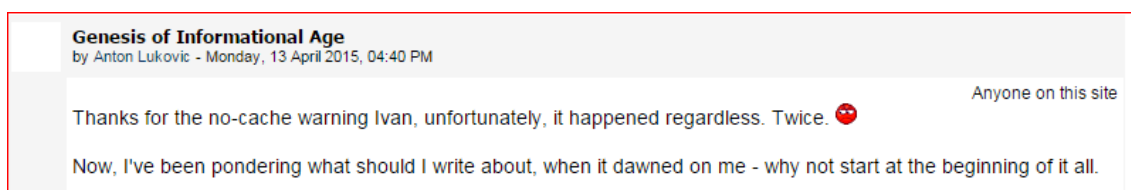
Slika 21. Podsjetnik za pisanje prvog bloga

Kao i u slučaju izrade video zadataka, naši studenti su se pravdali nedostatkom vremena za izradu bloga, a i dalje su smatrali da nije velika greška koristiti druge izvore. Iako Blok smatra da procjena plagijarizma zavisi od količine i vrste materijala koji se može pozajmiti i da je za to glavni krivac internet (Bloch, 2013, str. 395-396), mišljenja smo

¹⁰² Softveri korišteni u ove svrhe su: www.plagiarisma.net, www.plagtracker.com, www.grammarly.com, www.plagscan.com, www.wiper.com

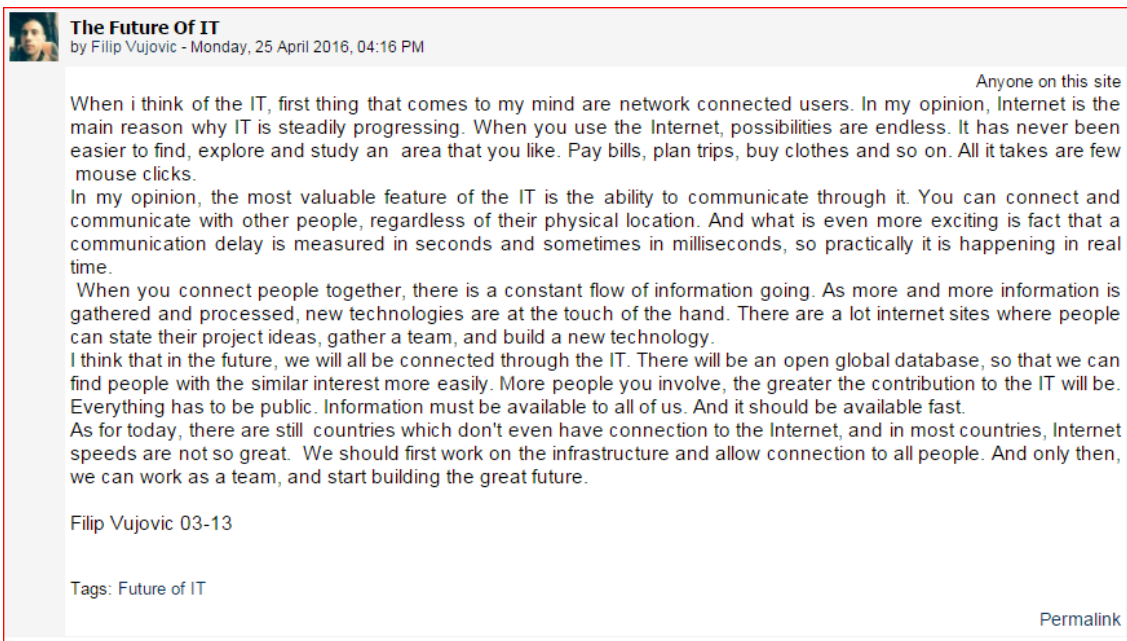
da studenti treba da nauče da je plagijarizam etičko pitanje za koje nema opravdanja. Svi studenti koji su imali iole plagiranog sadržaja izgubili su bodove koji su dodijeljeni za ovaj zadatak (5 bodova).

Osim etičkih problema, suočili smo se i sa nekim tehničkim nedostacima sa kojima su se studenti sreli pri pisanju blogova na *Moodle* platformi. Naime, *Moodle* nema keš memoriju (eng. *cache memory*) i, ukoliko pisanje traje duže od deset minuta, a da se ne sačuva, sadržaj se gubi, odnosno, korisnik se automatski odjavljuje sa korisničkog naloga. Ovo je za studente bilo zaista frustrirajuće i obeshrabrujuće, kao što se može vidjeti na Slici 22.



Slika 22. Odgovor studenta na komentar o problemu sa istekom vremena za sesiju pisanja

Drugi blog koji je studenti trebalo da napišu odnosio se na jednu od glavnih tema kojom su se studenti bavili tokom VI semestra – budućnost IKT u različitim oblastima (telekomunikacije, medicina, obrazovanje, saobraćaj, itd.). Ohrabрили smo ih da pišu o tome kako vide budućnost IKT (v. Sliku 23), za koje tehnologije smatraju da se najviše razvijaju, koje obećavaju, a koje ih plaše. Na ovu temu napisana je ukupno 20 blogova, i samo u jednom slučaju je bilo primjera plagijarizma (nekoliko individualnih rečenica). Razlika između prvog i drugog bloga studenata je u tome što su se prvi odnosili na teme koje su odražavale interesovanja studenata, dok im je druga tema bila nametnuta, pa otuda i manji broj urađenih zadataka. Studenti su ponovo, uz znanje struke, pokazali bogat vokabular i napredak u pisanju, koristeći složene rečenične konstrukcije. Ono što smo primijetili kao novinu u odnosu na prvi blog je kritičko razmišljanje kod studenata, jer je veliki broj njih pokazao kritički stav, pozitivan ili negativan, prema razvoju i primjeni savremenih tehnologija u svakodnevnom životu, što je izazvalo i komentare kod drugih studenata.



Slika 23. Primjer drugog vikija

U posljednjem blogu, od studenata se tražilo da napišu komentar o filmu *Igra kodova* (eng. *Imitation game*). Izabrali smo ovaj film jer pokriva temu iz oblasti studija studenata – algoritme i kodove. Ovaj zadatak je trebalo da poveže dvije jezičke vještine: slušanje i pisanje. Stekli smo utisak da je studentima ovaj zadatak bio najzanimljiviji i najprivlačniji, jer su svih 27 studenata odgovorili na njega (ne računamo studente koji nisu uradili ni prethodna dva bloga i koji do kraja semestra nisu izvršili obaveze prema predmetu). Komentari nakon završetka zadatka su bili da je zadatak zabavan, nisu imali osjećaj da je zadatak koji utiče na konačnu ocjenu (nosi bodove), naučili su neke stvari iz filma, itd. Jezik koji su koristili u ovom blogu razlikovao se od prethodna dva. Pisali su potpuno neformalno, što nas je navelo na zaključak da su se oslobodili i pri tom pojačali svoju autonomiju. Dodatno su istraživali informacije o životu glavnog lika filma, sami zaplet priče, okolnosti i društvena pitanja kojima se film bavi. Studenti su pri pisanju koristili linkove i emotikone da bi ilustrovali svoje ideje i mišljenja. Kristal (Crystal, 2006, str. 240) navodi da su linkovi vrlo važni jer se odnose na određenu temu, ukazujući pri tome na dodatne informacije i pokazujući neku vrstu istraživanja. S druge strane, Vord ističe da emotikoni predstavljaju neverbalne signale koji „dodaju osjećaj igre, što pomaže da se izgradi neprijeteća atmosfera koja je produktivna za učenje

jezika¹⁰³ (Ward, 2005, str. 36). U ovom blogu, studenti su mnogo više komentarisali blogove međusobno i komunicirali preko njih, kao u primjeru na Slici 24. Ovo samo potvrđuje Ričardsonovu izjavu da su komentari moćno sredstvo za studente za pisanje blogova, naročito kada su van učionice (Richardson, 2010, str. 30). Na kraju, još nešto se mora naglasiti: studenti su bili samouvjereni pri svojim analizama filma i dali su sve od sebe da u to uvjere i svoje kolege.



Slika 24. Komentar na blog o filmu *Igra kodova*

Studenti koji su bili na razmjeni u inostranstvu bili su blagovremeno obaviješteni o obavezama prema predmetu, pa je do zakazanog termina za polaganje u avgustovskom roku trebalo da napišu blogove na iste teme. Međutim, od pet studenata, tri su napisala sva tri bloga, jedan je napisao dva, a jedan nijedan blog. Generalno, nema posebnih odstupanja u pisanju u odnosu na ostale studente. Jedino što smo primijetili je donekle drugačija konstrukcija rečenice i bogatiji vokabular kod pojedinih studenata (u odnosu na njihovo ranije znanje), na šta je vjerovatno uticao jednogodišnji boravak u inostranstvu i nastava na engleskom jeziku.

Cjelokupnom analizom pisanja blogova zaključili smo da je ovaj zadatak višestruko koristan u nastavi jezika struke, pa samim tim ima svoje prednosti, ali i nedostatke.

Prednosti su:

- Studenti poboljšavaju svoje vještine pisanja, ali i čitanja i slušanja;
- Studenti slobodno predstavljaju svoje ideje i razmišljanja i dijele ih sa kolegama i nastavnikom (i, opciono, širom publikom);
- Studenti se bolje upoznaju;
- Blogovi omogućavaju komentarisanje, pa imaju komunikativnu vrijednost;

¹⁰³ “add a sense of play, which helps to build a non-threatening atmosphere more conducive to language learning”

- Blogovi su usmjereni na studenta, jer studenti moraju samostalno da istražuju, kao i da se drže datih rokova kako bi završili zadatak na vrijeme;
- Blogovi su demokratski alat (Richardson, 2010, str. 26), jer svi studenti imaju ista prava da izraze svoje ideje i misli, a i ohrabruju manje sigurne studente da pišu.

Nedostaci blogova:

- Studente treba motivisati da pišu blog. U našem slučaju, morali smo da studentima dodijelimo određene bodove koji čine dio konačne ocjene i da ih podsjećamo na rokove za pisanje;
- Nije uvijek lako provjeriti autentičnost blogova – neko drugi može da ih napiše umjesto njih, a i problem plagijarizma je evidentan.

Lazović navodi kao problem i nedostupnost interneta za pojedine studente, što ih dovodi u neravnopravan položaj. Ona tvrdi da ovakva situacija može navesti i druge studente da ne čitaju i ne pišu blogove, jer to zahtijeva dosta vremena, ako se to od njih ne zahtijeva (Lazović, 2012, str. 41).

Naše iskustvo sa blogovima u nastavi engleskog jezika u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija je potvrdilo neke savremene stavove u teoriji učenja jezika uz pomoć tehnologija. Iako je, po ranije istaknutim navodima Bredli i dr. (Bradley, Lindstrom, Rystedt, & Gustafsson, 2011), obrazovno okruženje ograničeno, uglavnom zato što je ta aktivnost oblik provjere znanja, studenti imaju autonomiju da pišu o svojim iskustvima i da dijele svoja razmišljanja i ideje sa drugima. Potvrdili smo i Vordovu tvrdnju da blog daje studentima priliku da pokažu šta znaju i umiju, što blogove čini prikladnim sredstvom za alternativnu provjeru znanja.

7.2.3 Viki

Predstavljajući alate za čitanje i pisanje, objasnili smo da je viki vebsajt u kojem korisnici pišu o određenoj temi, dozvoljavajući drugim korisnicima da dodaju i mijenjaju sadržaj, odnosno da ga uređuju. Naziv ovog alata potiče od havajske riječi *wiki-wiki*, što znači „brzo“. Naziv treba da ukaže da je upotreba vikija brza i laka. Međutim, upravo zbog ove odlike mnogi smatraju vikije nepouzdanim, jer postoji

mogućnost da se plasiraju pogrešne informacije i prepravljiva istina. Richardson ukazuje na test koji je sproveo prof. Aleks Halavejs (Alex Halavais) sa Univerziteta Bafalo (eng. *Buffalo University*) u SAD, tako što je namjerno napravio 13 grešaka na različitim postovima na Vikipediji i sve su bile ispravljene u roku od nekoliko sati (Richardson, 2010, str. 55). Kao i kod mnogih drugih alata, kod vikija je prepoznat potencijal koji se može iskoristiti za učenje jezika, pa i jezika struke. U obrazovnom okruženju vikiji omogućavaju javno pisanje, omogućavajući studentima da kreiraju sadržaj lekcije, jedni drugima ispravljaju gramatičke greške, itd. (Ward, 2005, str. 37). Osim kao kolaborativni alat, vikiji, također, mogu da posluže za skiciranje i planiranje pisanja (Hegelheimer & Lee, 2013, str. 294). Gilbert citira Vang i Vasquez (Wang and Vasquez u Gilbert, 2013, str. 132) koji ističu da su vikiji drugi najčešće istražen Veb 2.0 alat.

Akadske 2014/2015. godine u nastavni plan za predmet Engleski jezik VI, uz blog, uveli smo i pisanje vikija. Iako na internetu postoji dosta platformi za vikije¹⁰⁴, za realizaciju ovog zadatka također smo iskoristili *Moodle* platformu sa kojom su studenti detaljno upoznati. Iako obje ove aktivnosti stavljaju akcenat na vještinu pisanja, viki zahtijeva od studenata da zajedno pišu i uređuju sadržaj, čime se podstiču i međusobna komunikacija i interakcija, a samim tim i učenje. Viki smo studentima predstavili na prvom času, kada i blog. Svi studenti su bili upoznati sa konceptom vikija, a kao najbolji primjer pomenuli su Vikipediju, a često koriste i Vebopediju¹⁰⁵.

Imajući u vidu da smo se opredijelili za pisanje blogova kao alata za unapređenje vještine pisanja, viki je trebalo da ponudi neke druge prednosti koje studenti treba da iskoriste i iskažu svoje mogućnosti. S obzirom na to da je viki tipičan primjer kolaborativnog rada, a kolaboracija igra važnu ulogu u procesu učenja jezika (Motteram, 2013, str. 184), kao i da fleksibilna struktura vikija čini ovaj alat značajnim za projektni rad (Richardson, 2010, str. 55), odlučili smo da studenti FIT-a pišu vikije koji će biti u direktnoj vezi sa njihovim finalnim zadatkom u okviru kursa Engleski jezik VI – kreiranje veb sajta. Ovaj zadatak ćemo detaljno opisati u nastavku ovog poglavlja, ali ćemo ovdje navesti da je to grupni zadatak čiji proces rada nastavnik ne može da isprati: kako studenti komuniciraju, dijele svoje ideje i završavaju zadatak. Iz

¹⁰⁴ Npr. www.wikispaces.com, www.Pbwiki.com, www.Sites.Google.com, www.Wetpaint.com

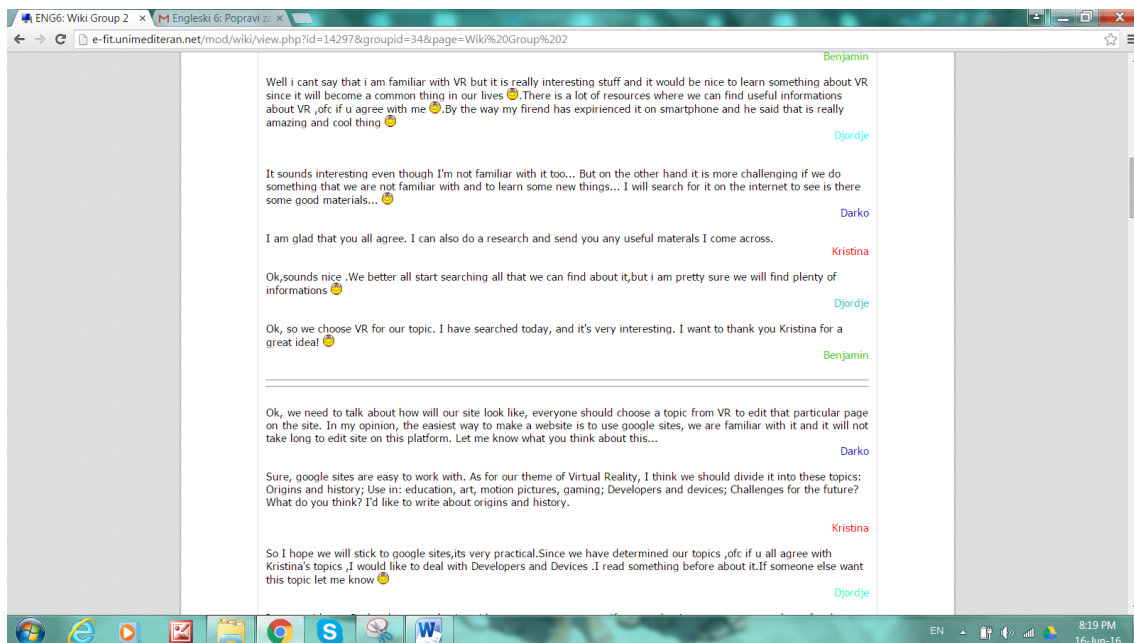
¹⁰⁵ www.webopedia.com

svih pomenutih razloga, pomislili smo da bi vikiji mogli da ponude mogućnost praćenja procesa kreiranja vebsajta.

Za razliku od blogova koje su studenti rade individualno, za vikije smo studente podijelili u grupe od četiri člana, pri čemu se dešavalo da neka grupa ima tri ili pet članova, zavisno od ukupnog broja studenata. U generaciji 2014/2015. bilo je šest grupa, s tim što su studenti na razmjeni bili raspoređeni u različite grupe. S obzirom da niko od njih nije učestvovao u pisanju vikija, spojeni su u jednu grupu od pet članova za avgustovski ispitni rok. Imali smo na umu konstataciju Pratove (Pratt, 2010, str. 94) da timovi od četiri do pet članova daju najbolje rezultate, pa su studenti tako i podijeljeni. Vodili smo računa da svaka grupa bude približno jednaka po nivou znanja i da u svakoj grupi bude jedan DL¹⁰⁶ student i jedan student koji je na razmjeni u inostranstvu (2014/2015). Svaka grupa je birala temu iz struke koju će predstaviti u svom vebsajtu, a samim tim je to tema i za njihove vikije. Kao i kod blogova, u pisanju vikija je učestvovalo ukupno 27 studenata. Za ovaj zadatak im je dodijeljeno 15 od ukupno 100 poena za konačnu ocjenu. Rukovodeći se konstatacijom Ričardsona (Richardson, 2010, str. 61) da viki projekti daju najbolje rezultate kada se nastavnici povuku, odnosno ne utiču mnogo na rad studenata i puste ih da sami upravljaju sadržajem, obavijestili smo studente da ćemo tokom semestra praviti tri presjeka, svakih pet sedmica, i pri tome oni svaki put mogu dobiti do pet poena. Od njih se očekivalo da do prvog pregleda dogovore temu koju će da predstave u veb sajtu, kako će da izvrše podjelu podnaslova za veb stranice međusobno, i kako će da se pripreme za rad na vebsajtu.

Nakon prvog presjeka pisanja vikija, sve grupe su već imale dogovorene teme i uglavnom su dogovorili ideje kako će im vebsajtovi izgledati i ko će biti zadužen za koju stranicu, ali su članovi grupe na različite načine prilazili ovom zadatku. Studenti koji su bolje znali engleski jezik su bili opširniji u svojim postovima, dok su oni sa nižom jezičkom kompetencijom bili prilično šturi u svojim komentarima i idejama. Zaključujemo da je ovaj dio vikija poslužio studentima više kao forum, odnosno mjesto na kojem su razmjenjivali i komentarisali ideje (v. Sliku 25). Upozorili smo studente da treba da se međusobno pomažu i motivišu kako bi konačan zadatak, kreiranje veb sajta, dao prave i očekivane rezultate – uspješno odrađen grupni rad.

¹⁰⁶ DL - *distance learning* – učenje na daljinu



Slika 25. Primjer prvog dijela vikija

U drugom dijelu vikija od studenata se tražilo da počnu da pripremaju materijal za veb stranice, odnosno da jedni drugima ukazuju na korisne tekstove, izvore i linkove koji bi im bili korisni za sadržaj veb sajta i na taj način pripreme grube verzije svojih tekstova. Sedam dana prije drugog pregleda vikija, podsjetili smo studente na njihove obaveze. Prilikom pregledanja njihovih radova, primijetili smo da nisu uvijek svi članovi grupa odradili svoj dio posla. Tek pojedini studenti su u potpunosti uradili sve što se tražilo, a većina ih je samo ponudila korisne linkove na internetu, ali nisu ni postavili svoje tekstove, niti su uređivali tekstove svojih kolega, kao što se vidi na Slici 26. Ponovo je opravdanje bilo nedostatak vremena, slaba organizacija, nerazumijevanje zadatka, nezadovoljstvo zbog isključenja sa *Moodle*-a za sesije duže od deset minuta i sl.

Ok, i'll do the computer attacks part then. Dusan you can take computer threats ? Are you ok with that, or you prefer something else ?

Stefan

Ok, i finished what text i ll use in our presentation. You can find it on <http://textuploader.com/5bz50r>. I used materials from next sites:
https://en.wikipedia.org/wiki/Computer_security
[https://en.wikipedia.org/wiki/Attack_\(computing\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Attack_(computing))
<https://en.wikipedia.org/wiki/Cyber-attack>

Stefan

Okay, good job Stefan, I found materials, but will finish my text later. Here are materials:
https://en.wikipedia.org/wiki/Computer_security
<https://oag.ca.gov/privacy/facts/online-privacy/protect-your-computer>
<http://www.goucher.edu/information-technology/security-and-policies/protecting-your-computer>

Demir

Here is my text: <http://textuploader.com/5blpg>

Demir

Hey guy here is my text about computer threats : <http://textuploader.com/5blz4>
The sources I have used are linked below :
[https://en.wikipedia.org/wiki/Threat_\(computer\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Threat_(computer))
<http://www.computerweekly.com/feature/Top-five-threats>

Dusan

I've made site on google for easier presentation, here's the link.
About presentation i thought i start with introduction and continue with computer attacks. Then Dusan can explain his part(Threats) and finally Demir can close in with Protection. Any thoughts on this ?

Stefan

I am ok with this, its some sort of natural order that i close in with Protection.
Also, google sites are very useful and ideal for our project.

Demir

Slika 26. Primjer drugog dijela vikija

Za poslednji dio vikija studenti je trebalo da pripreme konačne verzije tekstova za veb stranice. Suština ovog dijela zadatka je da studenti iskoriste predloženu literaturu i da napišu tekstove koje će da implementiraju u svoje veb sajtove. Svaki član grupe je trebalo da objavi sadržaj koji će predstaviti na svom veb sajtu, a ostali članovi da uredite tekst ukoliko su smatrali da nešto treba dodati, izmijeniti, proširiti, itd. Međutim, iako su studenti u nekoliko navrata obaviješteni da tekstovi za veb sajt treba da se uređuju na vikiju, pa da se u konačnoj verziji nađu na veb sajtu, sve grupe su imale kratke komentare o svojim tekstovima i postavili su linkove za svoje veb stranice. Stekli smo utisak da su studenti pristupili ovom zadatku sa malo elana, i da sami poeni koji su im dodijeljeni za zadatak nisu dovoljni da ih motivišu da urade zadatak na način kako je predviđeno.

Ovim se potvrđuje iskustvo koje Gilbert predstavlja kao studiju slučaja (Gilbert, 2013, str. 136-139) u kojoj predavač EAP-a ističe da viki u *Moodle*-u dokumentuje

napredovanje projekta, ali da se veliki dio zajedničkog rada i uređivanja projekta dešava van mreže (eng. *offline*), pa viki samo pokazuje krajnje rezultate, ali ne i proces učenja.

Upoređujući rezultate koje su studenti ostvarili u vježbama pisanja u obliku blogova i vikija, zaključujemo da su blogovi bili mnogo produktivniji, u smislu da su studenti pokazali viši nivo autonomije i veću spremnost da odgovore na zadate teme. Iako su u pisanju blogova bili evidentni primjeri plagijarizma, većina studenata su samostalno i odgovorno napisali svoje blogove i komentarisali tekstove svojih kolega. U pisanju vikija, studenti su, uglavnom, pisali kratke komentare, pa nisu mogli da pokažu napredak u vještini pisanja. Prilikom ocjenjivanja blogova i vikija, u početku smo najmanje pažnje poklanjali gramatici, želeći da studente usmjerimo ka korištenju stručnog vokabulara i ključnih jezičkih konstrukcija, ali i ka izražavanju ličnih ideja i stavova na određene teme. I studenti su u svojim komentarima (i vikija i blogova) uvijek akcenat stavljali na same ideje, odnosno suštinu sadržaja, a nikako na gramatičke greške. Moteram (Motteram, 2013, str. 183) ističe da se proces stvaranja teksta putem računara odnosi direktno na pisanje i čitanje, a zatim navodi zaključak Penningtonove (Pennington) da vremenom učenici prolaze kroz četiri faze pisanja: lakše pisanje, više pisanja, drugačije pisanje i bolje pisanje. Ovakve promjene smo u slučaju blogova primijetili kod većine studenata III godine Fakulteta za informacione tehnologije. Osim toga, kolaborativni rad, koji je je tipičan za vikije, jeste bio evidentan kod naših studenata, ali ne u mjeri u kojoj smo očekivali. Zaključujemo da uloga nastavnika ne može biti samo posmatračka, naročito u pisanju vikija, jer studente treba stalno podsjećati na obaveze, upućivati ih jedne na druge i motivisati ih. Vjerovatno je i neiskustvo samog nastavnika u pisanju vikija doprinijelo donekle neuspješnom izvršenju ovog zadatka. Pokazalo se da je preporuka iskusnih praktičara (Rank, Warren, & Millum, 2011) da nastavnik treba da piše vikije i blogove i sa studentima dijeli to iskustvo opravdana.

7.2.4 Veb sajtovi

Naučnici i inženjeri gotovo uvijek rade u timovima, a zahvaljujući internetu, članovi tima treba da budu iz različitih oblasti rada i različitih djelova svijeta (Orr, 2010, p. 217). Smatrajući da će studenti FIT-a u svojoj karijeri imati prilike da rade u timskim projektima, smatrali smo da treba da ih na neki način pripremimo za takvu situaciju i da,

s tim u vezi, treba da urade ozbiljan grupni rad. U cilju obuhvatanja više segmenata rada sa ESP studentima: proučavanje stručnih tema, prezentovanje obrađene teme, te podjednako angažovanje redovnih i DL studenata, došlo se do zaključka da bi studenti III godine, u sklopu završnog dijela ispita, trebalo da urade veb sajtove¹⁰⁷. Ovakav rad nameće više pitanja: kako formirati grupe; kako organizovati rad u okviru grupe; kakvu ulogu u ovakvom radu ima nastavnik; sa kakvim teškoćama se članovi grupe mogu susresti; da li konačni rezultati opravdavaju ovakav način rada?

Teorija o društvenoj međuzavisnosti (Deutsch u Johnson & Johnson, 2008, str.11) ukazuje na ispunjavanje ciljeva svakog pojedinca pod uticajem rada drugih. Prema ovoj teoriji, društvena međuzavisnost može biti pozitivna – saradnja ili kooperacija (kada pojedinac postiže svoj cilj samo ako i ostali članovi grupe sa kojima saraduje ostvare svoje ciljeve) i negativna – konkurencija ili takmičenje (kada pojedinac postiže svoj cilj samo ako ostali članovi grupe ne uspiju da ostvare svoje ciljeve) (Johnson & Johnson, 2008, str. 12). Podržavajući i upućujući studente na pozitivnu društvenu međusaradnju, završni ispit iz Engleskog jezika VI na posljednjoj studijskoj godini Fakulteta za informacione tehnologije koncipiran je kao grupni rad. Ovaj zadatak se primjenjuje na FIT-u od 2009/2010. godine i pokazao se kao vrlo efikasan. Timovi su bili podijeljeni na grupe od po četiri člana, uz izuzetke od po tri ili pet članova ukoliko ukupan broj studenata nije bio djeljiv sa četiri. Takođe se vodilo računa o tome da u svakoj grupi bude i redovnih i DL studenata. Na čelu svakog tima nalazio se vođa koji je organizovao grupu i rukovodio njome. Vođa je najčešće bio najbolji student u grupi, koji dobro zna engleski jezik, ali i najbolje poznaje temu koju će grupa obraditi. Taj student je takođe trebalo da ima i lidersku crtu, kako bi bio u mogućnosti da stimuliše i motiviše ostale članove na rad. Grupa je zajednički usvajala temu koja je morala biti iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija, a ukoliko se desi da članovi međusobno ne mogu da se dogovore, onda im je nastavnik davao spisak sa nekoliko predloga, pri čemu su oni morali da se odluče za jednu od predloženih tema. Svaki član grupe je bio zadužen za jednu stranu sajta. Na primjer, ako je tema *Short Message System – SMS*, studenti su bili pojedinačno zaduženi za sledeće podnaslove (strane

¹⁰⁷ Primjeri nekih studentskih veb sajtova: <https://sites.google.com/site/gsmsystemsfit/Home>, <https://sites.google.com/site/smseng6/home-1>, <https://sites.google.com/site/anonymousfit/home>

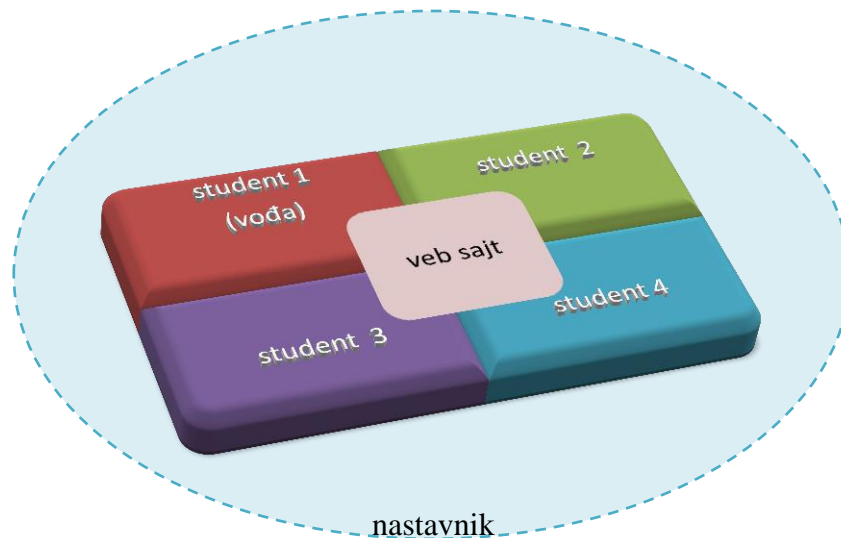
sajta): *Introduction to SMS* (Uvod u SMS), *Basic concepts of SMS Technology* (Osnovni koncepti SMS tehnologije), *Applications of SMS Messaging* (Aplikacije za SMS poruke), *Sending/Receiving SMS Messages via PC* (Slanje/primanje SMS poruka putem računara). Članovi grupe su se međusobno dogovarali oko podjele rada, dizajna sajta, i u toku rada je trebalo da sarađuju i komentarišu rad, kako bi se izbjegla eventualna ponavljanja i greške. Studenti koji su imali viši nivo znanja engleskog jezika pomagali su onima sa slabijim znanjem, dajući im sugestije, ukazujući im na greške, i sl.

Studenti su međusobno sarađivali najčešće asinhrono, preko mejla, što se naročito odnosilo na DL studente. Nije bilo rijetko da komuniciraju i mobilnim telefonima, razgovorima ili pisanjem poruka. Ipak, saradnja se cjelishodnije odvijala u direktnim susretima na Fakultetu ili privatno. Ovakav način saradnje je često bio najbolji iz više razloga: komunikacija oči-u-oči je brža i efikasnija; studenti mogu da imaju problema sa internet konekcijom; upotreba mobilnih telefona je skupa. Ipak, nedostatak je bio što nastavnik nije mogao da prati sam proces pripreme i izrade veb sajtova, odnosno komunikaciju među studentima.

Od akademske 2014/2015. godine, odlučili smo da studenti pišu vikije koji bi pratili komunikaciju i saradnju među studentima prije konačne izrade veb sajtova. Na ovaj način smo htjeli da vježbu pisanja, a i čitanja, prenesemo na viki, a da kroz veb sajt studenti pokažu znanje iz struke, uz akcenat na vještine pisanja i, kasnije, govora. Da bismo istakli kolaborativnu prednost vikija, pri čemu su svi studenti ravnopravni, zaključili smo da je uloga vođe u grupi suvišna, pa smo je ukinuli.

Kukulska-Hulme (2004: 263) ističe da u kolaborativnom učenju nastavnik može da „djeluje kao vodič ili vođa, ili član grupe i ko-učenik“. U ovakvom obliku grupnog rada, autor ovog rada sebe vidi u ulozi vodiča, pri čemu se trudi da studente uputi na pravi put i ukaže im na sve izazove i opasnosti koje mogu da sretnu (v. Sliku 27). Uloga vođe se prepušta samim studentima.

S druge strane, Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 2008, str. 26) smatraju da u ovakvom radu uloga nastavnika uključuje: 1) kreiranje predinstrukcionih odluka (veličina grupe, izbor metoda za raspodjelu studenata po grupama, i sl.); 2) objašnjavanje zadatka i strukture saradnje unutar grupe (dodjela zadatka, kriterijumi



Slika 27: Uloga nastavnika u grupnom (kolaborativnom) radu studenta

uspjeha, podržavanje pozitivne međuzavisnosti, ukazivanje na ulogu pojedinca u grupi i međusobne saradnje); 3) praćenje rada studenata i intervenisanje da bi se pružila pomoć (za uspješno ostvarivanje zadatka i efikasno korištenje interpersonalnih i grupnih vještina); 4) ocjenjivanje rada studenata (ocjena postignutog kvaliteta i kvantiteta svakog pojedinca i grupe kao cjeline, razgovor o načinu rada grupe i uloge svakog člana pojedinačno). Dakle, uloga nastavnika je neizostavna, ali u slučaju autora ovog rada, najvećim dijelom nenametljiva, kako bi studenti imali osjećaj da su samostalno i odgovorno završili cijeli rad.

Studenti se podstiču na zajednički rad, jer tako postaju vođe, urednici, izvještači, posmatrači i učesnici (Ubell, 2010, str. XLI). Naročito se podstiče i samostalan rad u grupi u smislu upotrebe jezika, oštro odbacujući plagijarizam. S obzirom da najčešće mnogo lošije poznajemo stručno polje teme koja se obrađuje od studenata, zamolimo kolege sa FIT-a koji predaju stručni predmet za koji je tema veb sajta vezana da pogledaju taj dio rada i daju svoje mišljenje. Ipak, akcenat koji se stavlja na rad grupe je prvenstveno upotreba jezika, kao i pismeno i usmeno izlaganje obrađene teme.

Nakon završetka izrade sajta, studenti usmeno prezentuju svoj rad. Tu prestaje uloga nastavnika kao vodiča, te prvo postaje obični posjetilac veb sajta koji traži određene informacije, a onda gost na prezentovanju teme koju malo (ili nimalo) poznaje, da bi, na kraju, bio i evaluator (ocjenjivač). Svaki član grupe predstavlja svoj dio rada, a zatim ostali studenti i nastavnik postavljaju pitanja. Pitanja mogu biti različita: o samoj temi, o

dizajnu sajta, o načinu rada, o prikupljanju informacija, i sl. Na kraju, dobijaju se odgovarajući bodovi, a svaki član grupe ne mora da dobije isti broj bodova. Naime, ovaj dio ispita nosi 20 bodova, od kojih 50 % ide na zajednički rad (kako je tema sveukupno obrađena i pismeno prezentovana, upotreba jezika, izgled sajta, međusobna saradnja članova grupe), a preostalih 10 bodova na pojedinačni učinak svakog studenta u zajedničkom radu (kako je predstavio svoju stranu sajta, odnosno podnaslov zadate teme, upotreba jezika, usmeno prezentovanje i lični doprinos u radu grupe). Način ocjenjivanja prikazan je na Slici 28.



Slika 28. Formiranje ocjene za grupni rad

U ukupnom dodjeljivanju bodova za ovaj dio završnog ispita mogu da učestvuju i ostali studenti, članovi drugih grupa, mada je njihovo ocjenjivanje najčešće nerealno i subjektivno. Konačno, rad je javan, odnosno, dostupan je, doslovce, cijelom svijetu, te se studenti suočavaju i sa takvom, nezvaničnom, ocjenom. To im stvara i osjećaj odgovornosti, što ih navodi da pišu kvalitetno (Hegelheimer & Lee, 2013, str. 297).

Kao što je već rečeno, formiranje grupe je problem sa kojim se nastavnik sreće u pripremnom dijelu. Međutim, gotovo uvijek postoje problemi u toku rada grupe, od kojih je najčešći neaktivnost nekog člana, što usporava cjelokupni rad. Razlozi za neaktivnost mogu biti različiti: nedostupnost člana grupe (najčešće DL studenta), službeno odsustvo, strah od nepoznavanja engleskog jezika, lenjost i indiferentnost. Svi članovi grupe se često ne poznaju međusobno, jer neki članovi su DL studenti ili stariji studenti (obnovci), pa nije uvijek lako okupiti sve članove. Međutim, ranije vođa grupe,

a kasnije ostali članovi grupe, gotovo uvijek uspiju da riješi problem, a nastavnik je intervenisao samo u jednom slučaju, pri čemu je neaktivnom studentu objašnjena prvenstveno važnost i svrsishodnost grupnog rada, posebno njegova ulogu u grupi, a na kraju je upoznat i sa posledicama neučešća u radu (nemogućnost nadoknade predviđenih bodova, pa samim tim i nepolaganje ispita). Nekada pojedini studenti odlažu pridruživanje grupi zbog obaveza prema poslu ili učenja drugih, „težih“, predmeta. Kao i kod Benet (Bennett, 2004, str. 16), mogući problemi u komunikaciji članova grupe su i tehničke prirode: nedostupnost internetu, promjena telefonskog broja, kvar na računaru, itd.

Studenti kao najveći problem, ipak, ističu nemogućnost direktnog, „oči-u-oči“ susreta svih članova grupe odjednom. Smatraju da je ovakav vid komunikacije, ipak, najsvrsishodniji, ali realno neostvariv, upravo zbog različitosti grupe (redovni i DL studenti, različiti nivoi znanja jezika ili zadate materije). Kako god, studenti uvijek na kraju uspiju da završe rad, sa manjim ili većim uspjehom. Zanimljivo je da studenti gotovo uvijek imaju komentar prije početka prezentovanja kojim bi opravdali svoj eventualni neuspjeh, nabrajajući neku od pomenutih poteškoća.

Cilj grupnog pravljenja veb sajta o stručnoj temi na engleskom jeziku je da se studenti suoče sa realnim situacijama koje ih očekuju u budućem poslu: saradnja sa ljudima koje ne poznaju, saradnja sa ljudima koji bolje ili lošije od njih samih poznaju određenu oblast ili temu, razmjena ideja (pregovaranje i postizanje kompromisa), usmeno izlaganje i predstavljanje teme, uz, što je najvažnije, pokazivanje stepena znanja pisanja i govora engleskog jezika (opšteg i stručnog), kao što je prikazano u Tabeli 15. Bitno je naglasiti da svaki student u postizanju postavljenog cilja koristi drugačije vještine i strategije i ima različite razloge motivacije za uspješno predstavljanje svog rada (Priidak, 2007, str. 127).

Tabela 15. Aktivnosti i postignuti rezultati

AKTIVNOST	REZULTATI
Biranje teme	Upotreba određenog ESP vokabulara
Podjela rada	Razmjena ideja, isticanje pozitivne međuzavisnosti; interakcija;

AKTIVNOST	REZULTATI
	podsticanje na rad neaktivnih i nesigurnih studenata
Korištenje resursa i literature	Samostalan rad, bez plagijarizma
Pisanje teksta	Pisanje na engleskom jeziku; predstavljanje znanja iz stručne oblasti
Kreiranje sajta	Znanje iz stručnog predmeta
Usmeno predstavljanje rada	Vještina prezentovanja; oralna upotreba engleskog jezika

Konačni rezultati su, dakle, višestruko pozitivni, jer osim navedenih postignutih rezultata, studenti kroz ovakav rad pokazuju: sposobnost saradnje i grupnog rada, liderski duh, samostalnost u radu, umijeće korištenja stručne literature i adekvatnih onlajn resursa, vještinu prezentovanja.

Ipak, da bismo utvrdili kako studenti vide svrsishodnost ovih zadataka, na kraju VI semestra akademskih 2014/2015. i 2015/2016. od studenata smo tražili da ispune upitnik u vezi sa upotrebom tehnologija u nastavi Engleskog jezika VI (engleskog za informacione tehnologije).

7.3 Analiza upitnika

Cilj ovog upitnika je da direktno od studenata dobijemo odgovore koliko oni misle da su unaprijedili svoje znanje engleskog jezika za informacione tehnologije radeći zadatke u kojima su oni sami odgovorni za svoje učenje. Rukovodili smo se predlogom Moterama da bi nastavnici trebalo da ispituju ne samo da li je, već i zašto, neka tehnologija efikasna. On smatra da nastavnici treba da traže povratnu informaciju od učenika i da dokumentuju te rezultate (Motteram, 2013, str. 52).

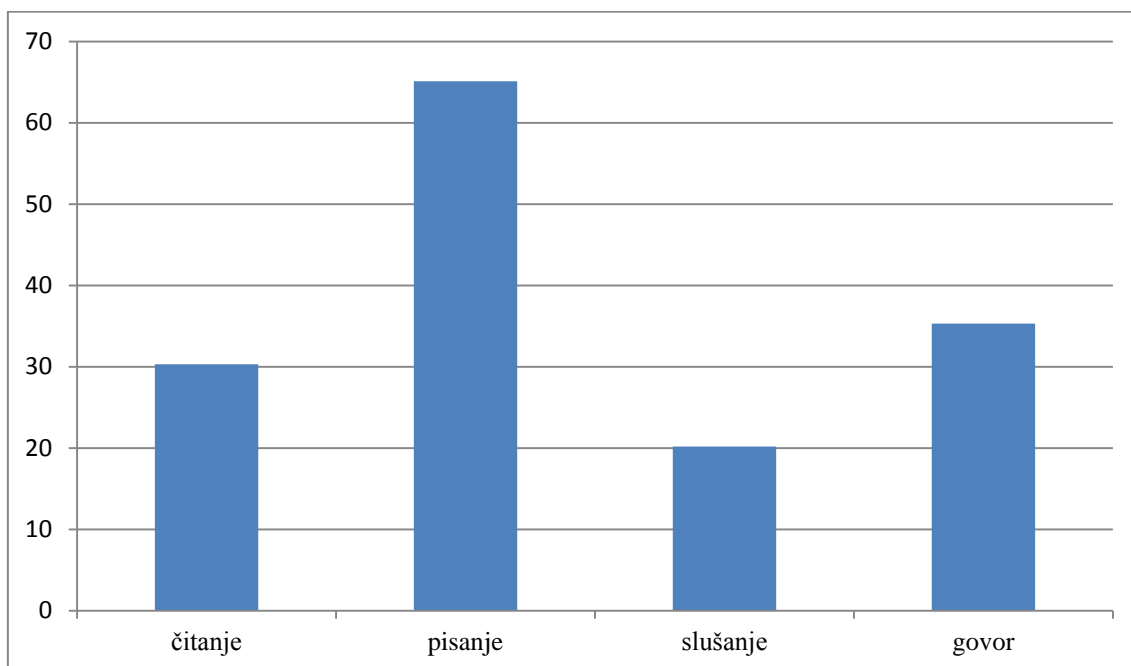
Upitnik se odnosio na kreiranje blogova, vikija i veb sajtova, dok je kreiranje video materijala isključeno iz analize, jer je taj zadatak rađen samo jedan semestar i od strane malog broja studenata. Na pitanja u upitniku odgovorili je ukupno dvadesetdvoje studenata – dvanaest studenata 2014/2015. i deset studenata 2015/2016. godine. Iako je, po evidenciji, Engleski jezik VI slušalo ukupno 36 studenata u toku ove dvije

akademske godine, nisu svi bili aktivni i do kraja semestra izvršili obaveze prema predmetu. Takođe, kod prve generacije ispitanika upitnik je sproveden nakon održavanja završnog ispita, pa se ostalih osam studenata koji su radili zadatke nisu odazvali pozivu nastavniku da popune upitnik. U ovom radu ćemo predstaviti ukupne rezultate, odnosno odgovore svih studenata, jer je naglasak na njihovom iskustvu u pisanju blogova, vikija i kreiranja veb sajtova, a ne na poređenju odgovora dvije generacije. Kao i prethodni upitnik, sa početka semestra, studenti su i ovaj radili preko *Moodle* platforme.

Upitnik se sastojao od deset pitanja od kojih su tri bila otvorena, tj. studenti su mogli da prokomentarišu prethodni odgovor. Na prvo pitanje, *Da li smatrate da su Vam zadaci za završni ispit (blog, viki, veb sajt) pomogli da unaprijedite vještine i kompetencije u engleskijezik za IT?*, 95,5% studenata je odgovorilo *da*, dok je samo jedan student (4,5%) dao negativan odgovor. Zatim nas je zanimalo koji su od urađenih zadataka smatrali najkorisnijim za unapređenje poznavanja engleskog jezika za IT, pri čemu je 68,1% studenata odgovorilo *blog*, za kreiranje veb sajtova se opredijelilo 22,8% studenata, a za vikije 9,1%. Kao obrazloženje za svoje odgovore studenti su dali sledeće komentare: „Mogli smo da pročitamo razna mišljenja i uporedimo ih“ (blog), „Svi su bili korisni ali kad moram da izdvojim viki je bio najbolji po meni“ (viki), „Dobre vježbe za formiranje rečenice i generalni vokabular“ (blog), „jer treba opširno da pišemo svojim riječima o nekoj temi“ (blog), „Sloboda pisanja blogova utiče na kreativnost“ (blog), „pisanje bloga samostalno je zahtjevan posao i zahtijeva proširenje vokabulara, tako da doprinosi boljem znanju engleskog j.“ (blog), „blog je najviše unaprijedio moj način i pravilnost pisanja“ (blog), „Blog nam najviše pomaže da razvijemo vještine pisanja i veoma je koristan u unapređenju engleskog jezika“ (blog), „najzanimljiviji je bio“ (blog), „moramo da čitamo prije pisanja“ (blog).

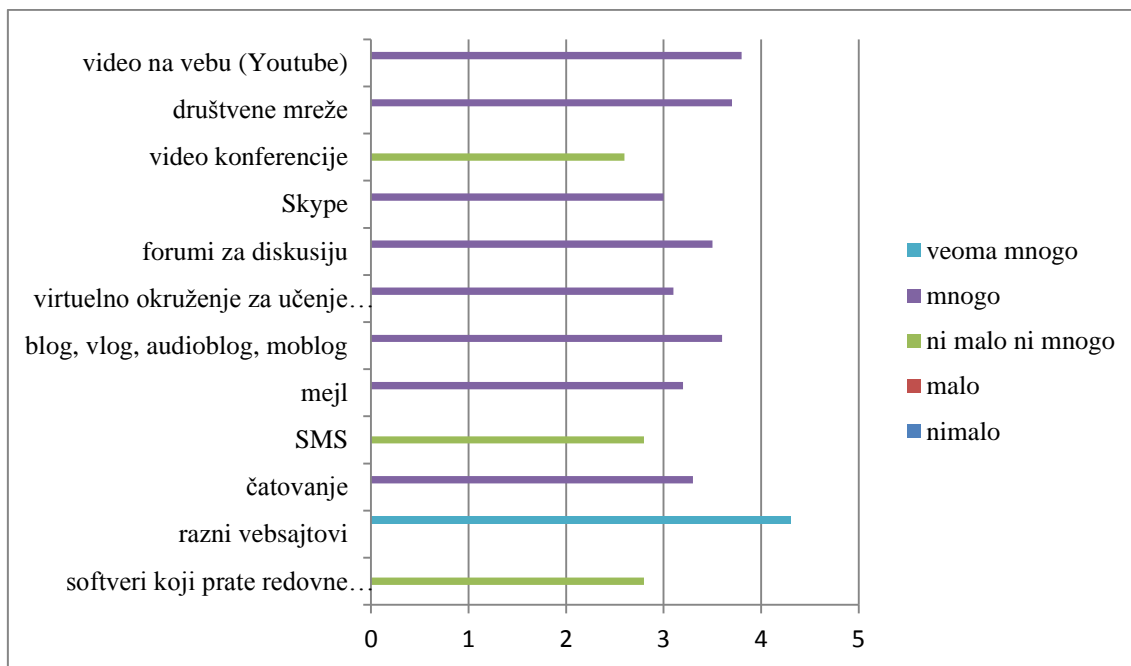
Kroz sledeća dva pitanja smo htjeli da saznamo koje vještine studenti smatraju da su unaprijedili, i u kojoj mjeri, radeći blogove, vikije i veb sajtove. Ispitanici su mogli da se opredijele za više vještina, a kao što se vidi na grafikonu na Slici 29, studenti smatraju da su najviše unaprijedili pisanje, a najmanje slušanje. Od studenata smo zatim tražili da rangiraju nivo napretka ocjenama 1-5 za svaku vještinu, pri čemu je 1=nimalo, 2=malo, 3=ni malo ni mnogo, 4=mного, 5=veoma mnogo. Ipak, sve jezičke vještine i

kompetencije dobile su visoke vrijednosti na Likertovoj skali: čitanje 3,9, pisanje 4,1, slušanje 3,9, govor 3,8, vokabular 4,2, gramatika 3,6. Jedini zaključak koji se nameće iz odgovora na ova pitanja jeste da su studenti prilično jednako napredovali u vještinama, ali da su imali različite nivoe u vladanju vještinama. Da bi završili sve obaveze u vezi sa ovim zadacima, 45,5% studenata je izjavilo da im je bilo potrebno 2-4 sata nedeljno.



Slika 29. Vještine koje su studenti unaprijedili pisanjem blogova i vikija i kreiranjem veb sajta

U namjeri da provjerimo koliko studenti zaista koriste neke od alata i aplikacija koje su navodili korisne u prvobitnom upitniku i čije smo rezultate ranije analizirali, postavili smo pitanje *Koliko su Vam sledeće aplikacije pomogle da uspješno uradite zadatke za završni ispit (1 – nimalo, 2 – malo, 3 – ni mnogo ni malo, 4 – mnogo, 5 – veoma mnogo)*. Upoređujući odgovore prikazane na Slici 30. sa onima koje su studenti FIT-a dali na početku semestra, prije predstavljanja zadataka koje treba da urade, zaključujemo da su vrijednosti po Likertovoj skali gotovo identične, odnosno da su za izradu blogova, vikija i veb sajtova studenti koristili nabrojane alate i aplikacije gotovo u istoj mjeri kao što ih koriste za učenje jezika struke uopšte.



Slika 30. Procjena alata i aplikacija korisnih za izradu blogova, vikija i veb sajtova

U poslednjem dijelu upitnika željeli smo da saznamo da li studenti smatraju da su zadaci korisni za unapređenje znanja i vještina engleskog jezika za IT, odnosno da li treba da nastavimo da primjenjujemo ove zadatke i dalje. Samo jedan student (4,5%) je odgovorio *ne*. Komentari na odgovore za ovo pitanje su bili: „trebalo je znanje iz it da bi se mogli uraditi blog, viki i veb sajti dok smo to radili unaprijedili smo znanje iz it“, „korisni su bili jer bilo koji vid komunikacije pomaže u učenju jezika“, „svakako korisni elementi, odgovor sličan odgovoru pitanja br. 3¹⁰⁸, „što se više studenti samostalno trude, više proširuju svoje jezičko znanje“, „jesu, samo koncept bi mogao da bude malo drugačiji, viki nije zanimljiv“, „radili smo u grupama i dijelili znanje“. Na kraju smo zamolili studente da predlože aplikacije i/ili onlajn izvore za učenje i/ili unapređenje engleskog jezika za informacione tehnologije. Odgovori studenata su bili: *Google translate, popcorn time*, sve što se odnosi na engleski jezik, generalni *web surfing* i posjećivanje relevantnih foruma koji su svima dostupni, *cursera, wikipedia, youtube, flipboard, tedex, tchterms.com*, razni viki sajtovi za filmove, blogovi vezani za IT, aplikacije *duolingo, bebbel busuu*.

¹⁰⁸ „Dobre vježbe za formiranje rečenice i generalni vokabular“

7.4 Zaključak

Predstavljajući različite studije slučaja sa predmeta Engleski jezik V i Engleski jezik VI na Fakultetu za informacione tehnologije, Univerzitet „Mediterran“ Podgorica, pokušali smo da prikazemo različite načine upotrebe savremenih tehnologija u nastavi jezika struke, i da ukažemo na prednosti i nedostatke svake od njih. Ovakve primjene svakako nisu nove u praksi ESP-a, ali nemamo saznanja da su do sada primjenjivane u nastavi stranih jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori. Osim subjektivnih zaključaka autora ovog rada, predstavljeni su i zaključci studenata, dobijeni putem upitnika, u vezi sa svrsishodnošću primjene ovih tehnologija u nastavi engleskog jezika za informacione tehnologije.

Zaključujemo da su video prezentacije korisne za vježbu vještine govora, naročito za nesigurnije studente. Od posebnog je značaja što je zadatak rađen u parovima, pa su studenti mogli da dopunjuju svoja znanja iz engleskog jezika i ESP-a, kao i iz same struke. Kreiranje audio/video materijala je odlična priprema i za usmeno predstavljanje video sajtova koje studenti kreiraju u grupama. Stiče se utisak da je kolaborativni rad od velikog značaja za uspješnost realizacije aktivnosti, što je važna odlika pisanja vikija, a samim tim i za unapređenje jezičkih vještina. Dok video prezentacije i predstavljanje veb sajtova podstiču jezičke vještine govor i slušanje, vikiji i blogovi utiču na usavršavanje pisanja i čitanja. Ipak, kreiranje sajtova takođe zahtijeva upotrebu pisanja i čitanja, čime se utiče na nivo poznavanja ovih vještina. Svi ovi oblici tehnologija su, definitivno, višestruko korisni za unapređenje jezičkih vještina i bogaćenje vokabulara, ali i pravilnu primjenu gramatičkih pravila, ali je vrlo bitno znati ih pravilno primijeniti u nastavi. Primjena vikija na FIT-u pokazala je visoku osjetljivost i potrebu stalnog preispitivanja, jer, inače možemo teško doći do rezultata koje tražimo, kao što je pokazao primjer pisanja vikija.

Moramo istaći da, osim dobre pripreme za primjenu tehnologija u nastavi, za uspješnu realizaciju ovakvih aktivnosti bitno je uzeti u obzir tehnička i etička pitanja koja se javljaju. Ne smijemo zaboraviti da studenti fakulteta iz oblasti informacionih tehnologija zbog prirode svojih studija treba da posjeduju računar i imaju redovan pristup internetu, ali to ne mora da bude slučaj sa studentima drugih fakulteta. Iz ovog razloga, aktivnosti i zadaci koji se rade uz pomoć tehnologija nisu uvijek izvodljivi.

Takođe, studenti nisu uvijek svjesni težine plagijarizma, pa nastavnik mora redovno da provjerava originalnost rada.

Ono što je najvažnije u pristupu u izradi zadataka uz pomoć savremenih tehnologija je njihova usmjerenost na studenta. To istovremeno znači da studenti konačno počinju da svjesno preuzimaju odgovornost za svoje učenje i rezultate tog učenja. Odgovori studenata FIT-a dati u predstavljenom upitniku potvrđuju i da su svjesni uloge savremenih tehnologija u nastavi ESP-a i ličnog napretka u određenim vještinama i bogaćenju vokabulara jezika struke.

8. ZAKLJUČAK

Na početku 21. vijeka, u vrijeme kada se tehnologije razvijaju gotovo nevjerovatnom brzinom i zauzimaju mjesto u svim sferama života ljudi, nemoguće je zanemariti njihove mogućnosti i ne ići u korak sa njihovim razvojem. Takav uticaj nije zaobišao ni oblast obrazovanja, ni, konkretno, nastavu i učenje stranih jezika i jezika struke. Upravo kroz naslov ove teze, *Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informacionih tehnologija*, namjeravali smo da pokažemo da primjena savremenih tehnologija predstavlja najsavremenije trendove u nastavi i učenju.

Učenje nekog stranog jezika dugo vremena je bilo povlastica samo viših društvenih slojeva. Do 16. vijeka primarni strani jezik bio je latinski, koji je bio glavni jezik komunikacije u obrazovanju, religiji i vladi zapadnih zemalja. Usled političkih dešavanja u svijetu, latinski je izgubio svoj primat koji su, u raznim periodima, preuzeli francuski, italijanski i engleski jezik. Način na koji je podučavan i učen latinski prenosio se i na druge jezike. Glavni cilj bio je savladavanje gramatike, koja se vježbala pisanjem prevoda rečenica sa jednog jezika na drugi. Društvene, ekonomske i tehnološke promjene nastale početkom 20. vijeka, i koje još uvijek traju, usled, prvenstveno, jačanja privrede Sjedinjenih Američkih Država, uticale su da engleski jezik postane vodeće sredstvo komunikacije u svijetu. Savremeno doba i posebni zahtjevi za učenje jezika doveli su i do razvoja novih metoda i pristupa u nastavi jezika, a poslednjih 50 godina, tome je posebno doprinio napredak informaciono-komunikacionih tehnologija, i, naročito, dostupnost računara i unapređenje interneta.

Razvoj veba u verziju veb 2.0 omogućio je korisnicima da interaktivno koriste mrežu: čitaju, pišu, snimaju, objavljuju, dijele i uređuju materijale. Pristupačnost i mogućnosti ove tehnologije imali su ogroman značaj i za učenje jezika. Svaki korisnik interneta je, svjesno ili ne, istovremeno postao i učenik i nastavnik. Pisanjem, uređivanjem i objavljivanjem materijala, korisnici prenose svoja znanja, a čitanjem, slušanjem i/ili gledanjem audio i video materijala, usvajaju nova. Na taj način internet je postao platforma za učenje, odnosno, za razmjenu znanja. U skladu sa tim, razvile su se mnoge aplikacije i alati za učenje jezika i unapređenje jezičkih vještina, a prilagođen je i dio onih koje su namijenjene za druge svrhe. Zahvaljujući razvoju mobilne telefonije, odnosno, svestranoj upotrebi mobilnih, tzv. pametnih, telefona, pomoću kojih se sada

lako pristupa internetu i na kojima se jednostavno instaliraju razne aplikacije, učenje jezika je postalo sve dostupnije. Zato su istraživanja o primjeni tehnologija u nastavi i učenju jezika sa učenja pomoću računara – CALL (eng. *Computer Assisted Language Learning*) sve više usmjerena na učenje pomoću mobilnih telefona – MALL (eng. *Mobile Assisted Language Learning*).

Sve više se poklanja pažnja i potrebama određenih grupa, pa su ove tehnologije postale izuzetno značajne i za učenje jezika struke.

Engleski jezik struke (ESP) podrazumijeva pristup učenju engleskog jezika čiji su sadržaj i metode zasnovane na potrebama učenika. Upravo uticaj promijenjenih društvenih i ekonomskih prilika u svijetu, koji je doprinio potrebi da se engleski jezik zna, i tako postane najučeniji jezik, doveo je do izučavanja ESP-a. Oblast ESP-a je veoma široka: pokriva engleski za akademske svrhe, engleski za svrhe struke i engleski za profesionalne svrhe, ali i engleski za posebne akademske svrhe, engleski za profesionalne i akademske svrhe, engleski za društveno-kulturne svrhe, stručni engleski kao drugi jezik, itd. Dalje, svako od ovih polja istraživanja može se odnositi na određenu društvenu, humanističku ili prirodnu nauku.

U ovom istraživanju smo se fokusirali na primjenu savremenih tehnologija u nastavi i učenju ESP-a u oblasti informacionih tehnologija. Povod za ovo istraživanje je deceniju dug rad sa studentima Fakulteta za informacione tehnologije (FIT), Univerzitet „Mediterran“ Podgorica. Naš prvi susret sa engleskim za informacione tehnologije bio je gotovo zastrašujući. Nismo razlikovali osnovne pojmove struke, kao što su ROM i RAM, operativni i informacioni sistem, keš (eng. *cache*) memorija i sl. Najveću pomoć i podršku pružili su nam studenti koji su nas uputili u ovu oblast. Na osnovu ličnog iskustva, smatrali smo da su studenti FIT-a u velikoj prednosti u odnosu na studente drugih fakulteta kada su informaciono-komunikacione tehnologije u pitanju, i da oni sa lakoćom koriste mogućnosti ovih tehnologija za učenje uopšte, pa i učenje jezika. Odlučili smo da sprovedemo istraživanje koje se, vremenom, proširilo i dovelo do ove disertacije.

Prvo smo postavili ciljeve i zadatke kojima je trebalo da utvrdimo načine na koje nastavnici i studenti u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori koriste

savremene tehnologije i kako određene tehnologije (kreiranje blogova, vikija, veb sajtova i video materijala) utiču na učenje jezika struke i unapređenje jezičkih vještina. U skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima, definisali smo i hipoteze koje smo kroz ovo istraživanje ispitati kvantitativnim i kvalitativnim metodama, pri čemu smo ih dokazali ili odbacili kao neosnovane.

Nakon što smo predstavili pojmove tehnologija koji se primjenjuju u nastavi i ESP-a, njihove razvoje, odlike i međusobnu povezanost, pristupili smo postizanju definisanih ciljeva i provjeri postavljenih hipoteza.

Kroz prvu hipotezu pretpostavili smo da informaciono-komunikacione tehnologije imaju primjenu u nastavi engleskog jezika u institucijama visokog obrazovanja u Crnoj Gori, odnosno da su nastavnici (profesori, asistenti, saradnici u nastavi, lektori) visokoobrazovnih institucija u Crnoj Gori upoznati sa prednostima korištenja savremenih tehnologija u nastavi i da ih koriste u praksi. Kroz rezultate upitnika koji su elektronski popunjavali predavači sa tri univerziteta Crne Gore, dobili smo iznenađujuće podatke kojima je postavljena teza odbačena. Ispitani nastavnici su djelimično upoznati sa konceptom CALL-a, ne poznaju primjenu različitih tehnologija u nastavi i ne primjenjuju ih u očekivanoj mjeri. Glavni razlozi upotrebe tehnologija su komunikacija sa studentima putem mejla i pronalaženje nastavnog materijala na internetu. Ipak, iako su ispitanici navodili da institucije u kojima rade nisu pružale nastavnom osoblju adekvatnu obuku i podršku za primjenu tehnologija, to ne može biti opravdanje za ignorisanje savremenih alata i tehnologija, pa samim tim i pristupa u nastavi jezika. Takođe, starosna dob nastavnika, nedostatak finansijskih sredstava za nabavku računara i/ili mobilnog telefona ili za plaćanje interneta, čvrsto držanje za tradicionalnu nastavu nisu dovoljan razlog za tek sporadičnu primjenu savremenih tehnologija. Osim toga, ispitanici su pokazali da razumiju uticaj tehnologija i da će u narednoj deceniji one imati izuzetnu ulogu u obrazovanju. Zato i zabrinjava podatak da se nastavnici stranih jezika u visokoobrazovnim institucijama u Crnoj Gori ne trude da nauče da koriste tehnologije na pravi način i primjenjuju ih u radu sa studentima. Smatramo da nastavnici uvijek treba da unapređuju svoje nastavne vještine i da prate trendove u nastavi. Na taj način mogu da primijete šta je to što njihovim studentima najviše odgovara za učenje, koji

pristupi i metode su najadekvatniji za njih i kakve rezultate njihovom primjenom postižu.

S druge strane, istraživanja u svijetu su pokazala da studenti, kao predstavnici digitalne generacije, izuzetno dobro i poznaju i koriste savremene tehnologije, te ta znanja i sposobnosti koriste i za učenje. Zato smo postavili zadatak da utvrdimo načine na koje studenti koriste savremene tehnologije i odredili naše hipoteze da i studenti u Crnoj Gori poznaju mogućnosti i prednosti upotrebe tehnologija za učenje engleskog kao stranog jezika i jezika struke, te da su studenti informacionih tehnologija, zbog prirode njihovih studija, u mnogo većem obimu izloženi upotrebi savremenih tehnologija i interneta i da, zahvaljujući tome, lakše i brže usvajaju opšti vokabular i stručnu terminologiju i razvijaju jezičke vještine. Ove hipoteze smo ispitali kroz kvantitativno istraživanje u kojem je putem upitnika ispitano ukupno 278 studenata II ili III godine, zavisno od toga na kojoj godini su studenti imali engleski jezik struke, sa deset fakulteta. Pet fakulteta je bilo iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija. Dobijene rezultate smo statistički obradili, analizirali i izveli određene zaključke.

Rezultati pokazuju da studenti u Crnoj Gori, za razliku od njihovih nastavnika stranih jezika, poznaju upotrebu savremenih tehnologija i koriste ih za učenje engleskog jezika i jezika struke. Njihovo učenje je indirektno, odnosno, studenti uglavnom ne koriste tehnologije sa namjerom da uče jezik, već traže razne informacije preko interneta, komuniciraju sa drugima iz ličnih razloga, najčešće preko društvenih mreža, slušaju muziku, gledaju filmove i video zapise, igraju video igrice i sl. Kao dokaz da studenti ne biraju tehnologije da bi učili jezik struke ili vježbali i usavršavali jezičke vještine služi podatak da su se izjasnili da *ni mnogo ni malo* koriste tehnologije koje su namijenjene upravo za učenje jezika i jezika struke ili učenje uopšte: softvere koji prate redovne udžbenike, virtuelno okruženje za učenje, automatske prevodioce, onlajn kurseve i materijale za učenje jezika i onlajn rečnike i gramatike. Studenti su svjesni da uz pomoć tehnologija poboljšavaju jezičke kompetencije i vještine, a kao najvažniju jezičku vještinu navode govor. Smatramo da je ovaj odgovor povezan sa poimanjem studenata da učenje jezika znači dobru komunikaciju, koju najčešće ostvaruju putem interneta.

Kao što smo već naveli, engleski je i jezik interneta, pa studenti često nesvjesno usvajaju vokabular i gramatiku i razvijaju jezičke vještine. Nameće se zaključak da se

na taj način formira jedan ciklični krug u kojem studenti imaju potrebu da komuniciraju i zadovolje potrebe za nalaženjem informacija i zabavom, sa jedne strane, ali, da bi to ostvarili, moraju da pokažu znanje engleskog jezika, sa druge. Ostvarivanjem svojih potreba, studenti i pokazuju i unapređuju svoje znanje engleskog jezika. S obzirom da su rezultati istraživanja pokazali da studenti koriste internet u prosjeku više od četiri sata dnevno, onda sasvim sigurno imaju dovoljno vremena i da upoznaju razne alate i da, makar pasivno, usvajaju engleski jezik.

Za učenje jezika struke studenti u Crnoj Gori najviše koriste računar, mobilni telefon i televizor, a od tehnologija, alata i aplikacija studenti izdvajaju video tehnologije – filmove i video materijale, i društvene mreže. Zatim slijede veb sajtovi, čatovanje, forumi za diskusiju, blogovi, video konferencije, itd. Ovakvi rezultati pokazuju da studenti koriste sve jezičke vještine, i samim tim ih unapređuju. Analizirani rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu da studenti u Crnoj Gori poznaju i koriste tehnologije za svrhe učenja engleskog jezika i ESP-a.

Posebnom analizom odgovora studenata fakultetâ iz oblasti informacionih tehnologija zaključili smo da oni, uglavnom, ne odstupaju od odgovora studenata sa drugih fakulteta. Statistički važni rezultati dobijeni su samo za neke tehnologije (računar, mobilni telefon, filmovi) i fakultete (Fakultet za informacione tehnologije, Univerzitet „Mediteran“ i Elektrotehnički fakultet, studijski program Primijenjeno računarstvo, Univerzitet Crne Gore), što nije bilo dovoljno da se potvrdi hipoteza o prednosti studenata iz oblasti informacionih tehnologija u korištenju savremenih tehnologija za učenje jezika struke.

Poslednji dio istraživanja odnosio se na dokazivanje hipoteze da, uz adekvatno vođstvo nastavnika, studenti mogu lakše i bolje da savladavaju engleski jezik struke koristeći određene tehnologije. Kvalitativnim istraživanjem u vidu četiri studije slučaja, predstavili smo načine na koje su studenti III godine FIT-a unaprijedili svoje znanje jezika struke i jezičkih vještina: kreiranjem video materijala, pisanjem blogova, pisanjem i uređivanjem vikija i kreiranjem veb sajta, pri čemu su blogove i vikije pisali, komentarisali i/ili uređivali preko *Moodle* platforme.

Iako su studenti FIT-a u prethodnom dijelu istraživanja pokazali da koriste navedene oblike informaciono-komunikacionih tehnologija, to nije bilo u cilju učenja jezika

struke. U namjeri da iskoristimo stručna znanja studenata, a imajući u vidu pozitivna iskustva stručnjaka iz oblasti ESP-a, sa studentima smo ciljano sproveli upotrebu videa, blogova, vikija i veb sajtova u svrhe učenja jezika struke, odnosno, unapređenja jezičkih vještina. Uz dobijena detaljna uputstva, studenti su kreirali pomenute zadatke: video materijal su pripremali u parovima, blogove samostalno, a vikije i veb sajtove u grupama. Na kraju godine, studenti su elektronskim putem popunili upitnik u vezi sa ove četiri aktivnosti i te smo podatke analizirali kvantitativnom metodom.

Rezultati su pokazali da je preko 95% studenata prepoznalo prednosti kreiranja blogova, vikija i veb sajtova, a u 68% slučajeva su prednost dali blogovima. Studenti su istakli da su kroz ove aktivnosti bili primorani da više čitaju i pišu, ali i da je to doprinijelo unapređenju znanja i vještina jezika struke. Takođe su ukazali na podsticanje kreativnosti i interaktivnosti, i na prednosti grupnog rada. Najmanje podrške studenti su dali pisanju vikija koji je više poslužio kao forum za kreiranje veb sajta. Razlog za to je neadekvatna priprema zadatka od strane nastavnika, što ukazuje da nastavnik ima ključnu ulogu pri odabiru i pravilnoj primjeni tehnologija u nastavi.

Ipak, studenti su veoma pozitivno ocijenili napredak u jezičkim vještinama i kompetencijama, pri čemu su istakli da su najviše unaprijedili vokabular i pisanje. Takođe su preporučili da se blogovi, vikiji i veb sajtovi i dalje koriste kao korisni zadaci za učenje jezika struke. Zbog svega navedenog, zaključili smo da je hipoteza da je studentima lakše i brže da savladavaju jezik uz primjenu savremenih tehnologija potvrđena. Ovakvi rezultati su, svakako, dobre smjernice za primjenu ovih i ovakvih tehnologija, ne samo u nastavi engleskog za informacione tehnologije, već i engleskog za druge struke.

Značaj istraživanja koje smo sproveli i predstavili u ovoj disertaciji ogleda se kroz ostvarivanje ciljeva koje smo postavili na početku rada – naučne i društvene.

Naučne ciljeve smo postigli naučnom deskripcijom, naučnom klasifikacijom i naučnom prognozom. Naučna deskripcija i naučna klasifikacija su potkrijepljene analizom savremene referentne literature. Deskripcijom smo prikazali strukturne činioce istraživanja – engleski jezik struke i savremene tehnologije koje se mogu primijeniti u nastavi i učenju jezika. Takođe smo ukazali na posebne uloge nastavnika i učenika u

svakom od ovih činilaca. Naučnom klasifikacijom smo predstavili hronološki razvoj i vrste jezika struke i informaciono-komunikacionih tehnologija koje se mogu koristiti za učenje engleskog jezika i jezika struke. Naučnom prognozom smo pokazali konačne ishode primjene savremenih tehnologija u oblasti učenja jezika struke, ali i sagledali njihovu dalju ulogu i nagovijestili mogući razvoj u oblasti učenja jezika struke.

Društvene ciljeve smo postigli predstavljanjem mogućnosti primjene informaciono-komunikacionih tehnologija u učenju jezika za posebne svrhe i ukazivanjem na dosadašnja iskustva u svijetu. Istraživanje je ukazalo na prednosti upotrebe ovih tehnologija u nastavi jezika struke.

8.1 Budući pravci razvoja

Primjena tehnologija u nastavi jezika struke svakako ima velikih prednosti, a mi smo u ovom istraživanju ukazali samo na neke. Otvorili smo i neke teme koje mogu da budu smjernice za relevantne institucije u Crnoj Gori da se pozabave ovim pitanjima, ali i podsticaj za nova istraživanja.

Univerziteti i fakulteti bi, prije svega, trebalo da stvore uslove za dostupnost odgovarajućih tehnologija i njihovu primjenu u nastavi i, u skladu sa tim, donesu strategije kojima bi se definisali načini te primjene. Takođe, institucije visokog obrazovanja bi trebalo da organizuju adekvatnu obuku za nastavno osoblje i upoznaju ih sa mogućnostima i prednostima određenih tehnologija, aplikacija i alata.

Rešavanju ovih pitanja mogli bi da se priključe Ministarstvo nauke ili Ministarstvo prosvete i sporta, koji bi, na primjer, obrazovnim institucijama omogućili besplatan internet, razne softvere ili instalaciju neke platforme za učenje (*Moodle, Blackboard* i sl.), ali i učestvovali u kreiranju strategija o primjeni tehnologija u nastavi.

Mi smo se u ovoj disertaciji bavili primjenom tehnologija u nastavi jezika struke uopšte, ali bi dalja istraživanja mogla da se usmjere na upotrebu pojedinačnih tehnologija na fakultetima i univerzitetima u Crnoj Gori. Posebno je zanimljiva upotreba društvenih mreža koju su studenti označili kao jedan od najvažnijih načina za učenje jezika struke. S druge strane, istraživanja bi trebalo usmjeriti i na značaj jezičkih vještina za učenje jezika struke u Crnoj Gori.

Literatura

- Abraham, L. B., & Williams, L. (Urednici). (2009). *Electronic Discourse in Language learning and Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aguado de Cea, G. (2004). English for specific purposes at the turn of the 21st century. U F. Pineda Castillo (Ur.), *An integrating approach to applied linguistics: academic and professional insights* (str. 121-146). Granada: COMARES Editorial.
- Ahmed, M. K. (2014). The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges. *English for Specific Purposes World*, 15(42). Preuzeto sa www.esp-world.info
- Anthony, L. (2007). The Teacher as Student in ESP Course Design. *The Proceedings of 2007 International Symposium on ESP & Its Applications in Nursing and Medical English Education*, (str. 70-79). Kaohsiung, Taiwan.
- Arno Macia, E., Soler Cervera, A., & Rueda Ramos, C. (Urednici). (2006). *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*. Springer.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bárcena, E., Read, T., & Arús, J. (Urednici). (2014). *Languages for Specific Purposes in Digital Era*. Springer.
- Basta, J. (2012). Engleski jezik struke u visokom školstvu. U B. Dimitrijević (Ur.), *Filologija i univerzitet* (str. 787-801). Niš: Filozofski fakultet.
- Basturkmen, H. (2008). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Taylor & Francis e-Library.
- Basturkmen, H. (2008). *Options and Ideas in English for Specific Purposes*. Taylor & Francis e-Library.
- Bax, S. (2003). CALL - past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Belcher, D. (2013). The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 535-551). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Belcher, D. (2014). Trends in Teaching English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 165-186. doi:10.1017/S026719050400008X
- Belcher, D., Johns, A. M., & Paltridge, B. (2011). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Michigan: University of Michigan Press.

- Bennett, S. (2004). Supporting Collaborative Project Teams Using Computer-Based Technologies. U T. S. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (str. 1-27). Hershey PA, London: Information Science Publishing.
- Bennett, S. (2004). Supporting Collaborative Project Teams Using Computer-Based Technologies. U T. S. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (str. 1-27). Hershey PA, London: Information Science Publishing.
- Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010). The 'Technology' Pole. U J.-C. Bertin, P. Gravé, & J.-P. Narcy-Combes, *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (str. 140-169). Hershey: Information Science Reference.
- Bertin, J.-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey/New York: Information Science Reference.
- Bhatia, V., & Bremner, S. (2014). *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication*. Abingdon/New York: Routledge.
- Bhatia, V., Anthony, L., & Noguchi, J. (n.d.). ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today. *Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention*.
- Bloch, J. (2013). Technology and ESP. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 385-405). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bojović, M. (2006). Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. *Co-operative Partnerships in Teacher Education, Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference* (str. 487-493). Portorož: National School for Leadership in Education. Preuzeto sa <http://www.pef.uni-lj.si/atee/>
- Bonk, C. J. (2009). *The World Is Open: How New Technology Is Revolutionizing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, L., Lindstrom, B., Rystedt, H., & Gustafsson, M. (2011). A Design for Intercultural Exchange - An Analysis of Engineering Students' Interaction with English Majors in a Poetry Blog. U S. Thousney, & L. Bradley, *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emerging Researchers* (str. 95-122). Dublin: Research-publishing.net.
- Brooke, S. (2003). Video production in the foreign language classroom: Some practical ideas. *The Internet TSL Journal, IX (10)*. Preuzeto avgust 27, 2016 sa <http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html>

- Burston, J. (2005). Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum. *Calico Journal*, 23 (1), 79-92.
- Bygate, M. (2009). Teaching the spoken foreign language. U K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Urednici), *Handbook of foreign language communication and learning* (str. 401-438). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing E-Learning with Media-Rich Content and Interactions*. Hershey/New York: Information Science Publishing.
- CARDS Projekat. (2008). Priručnik za učenje usmjereno na učenika. Crna Gora: Miniatarstvo Zdravlja, rada i socijalnog staranja. Preuzeto jul 14, 2016 sa <http://www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=100336&rType=2>
- Carkin, S. (2005). English for Academic Learning. U E. Hinkel (Ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 85-98). Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00801.x
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second and Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Chaka, C. (2009). Portable Handheld Language Learning: From CALL, MALL to PALL. U R. d. Marriot, & P. L. Torres, *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (str. 539-552). Hershey/London: Information Science Reference.
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-Assisted Language Learning. U E. Hinkel (Ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 743-755). Mahwah/London: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 137-153). John Wiley&Sons, Inc.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. Preuzeto sa <http://ilt.msu.edu/vol10num1/emerging/>
- Coutinho, C. P. (2007). Challenges for Teacher Education in the Learning Society: Case Studies of Promising Practice. U H. H. Young, & S. C.-Y. Yuen (Urednici),

- Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends* (str. 385-401). London: Information Science Reference.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, R. E., & Barton, M. (Urednici). (2008). *Wiki Writing: Collaborative Learning in the College Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press and the University of Michigan Library.
- Cummis, J., & Davison, C. (2007). *International Handbook of English Language Teaching: Part One*. New York: Springer.
- Dabić, T. (2015). Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji. *Doktorska teza*. Novi Sad. Preuzeto sa http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/TijanaDabic_DISERTA_CIIA.pdf
- Dal, M. (2010). Digital video production and task based language learning. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Preuzeto avgust 28., 2016 sa <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/021.pdf>
- Davies, G., Otto, S. E., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. U M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Urednici), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (str. 19-38). London, New York: Bloomsbury Academic.
- Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Đorović, D., & Genovesi-Bogićević, A. (2010). Primena savremenih informacionih tehnologija u nastavi italijanskog kao stranog jezika struke na univerzitetskom nivou. U B. Mišić Ilić, & V. Lopičić (Ur.), *Jezik, književnost, promene: jezička istraživanja* (str. 283-295). Niš: Filozofski fakultet.
- Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing when to Choose*. Hershey/London: Idea Group Publishing.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP. A multy-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eaton, S. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first*. Calgary: Onate Press.
- Edge, J., & Warton, S. (1998). Autonomy and development: living in the material world. U B. Tomlison (Ur.), *Materials development in language teaching* (str. 296-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erben, T., Ban, R., & Castañeda, M. (2009). *Teaching English Language Learners through Technology*. New York/London: Routledge.
- Eurostat. (2015, June). Information society statistics - households and individuals. Preuzeto jul 10, 2016 sa http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals
- Feak, C. B. (2013). ESP and Speaking. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 35-53). Wiley-Blackwell.
- Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. U K. Hyland, & L. L. Wong (Urednici), *Innovation and Change in English Language Education* (str. 123-136). Abingdon/London: Routledge.
- Gatehouse, K. (2007). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*.
- Gilbert, J. (2013). English for Academic Purposes. U G. Motteram (Ur.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (str. 119-144). London: British Council.
- Gnutzmann, C. (2011). Language for specific purposes vs. general language. U K. Knapp, & B. Seidlhofer (Urednici), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (str. 517-572). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning and technology*, 12-16. Preuzeto sa <http://ilt.msu.edu/vol7num2/emerging/>
- Godwin-Jones, R. (2003, May). EMERGING TECHNOLOGIES Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Teaching*, 7(2), 12-16. Preuzeto sa <http://ilt.msu.edu/vol7num2/emerging/>
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and Potcasting: Disruptive Technologies for Language Learning. *Language Learning and Technology*, 9(3), 9-12.

- Goh, C. C. (2013). ESP and Listening. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 55-75). Wiley-Blackwell.
- Gonzales, D., & St.Louis, R. (2013). CALL in low-tech contexts. U M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Urednici), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (str. 216-241). London/New York: Bloomsbury.
- Goodwin, J. (2001). Teaching Pronunciation. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as Second or Foreign Language* (str. 116-137). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2009). Teaching the written foreign language. U K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Urednici), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (str. 187-203). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Hartshorne, R., Ajjan, H., & Ferdig, R. E. (2010). Faculty Use and Perception of Web 2.0 in Higher Education. U H. H. Yang, & S. C.-Y. Yuen (Urednici), *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends* (str. 241-259). Hershey/New York: Information Science Reference.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hegelheimer, V., & Lee, J. (2013). The role of technology in teaching and researching writing. U M. Thomas, H. Reinder, & M. Warschauer (Urednici), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (str. 287-302). London/New York: Bloomsbury.
- Hinkel, E. (Ur.). (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hirvela, A. (2013). ESP and Reading. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 77-93). Wiley-Blackwell.
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-Learning Tools and Technologies*. Indianapolis: Wiley Publishing.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Glasgow: Cambridge University Press.

- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. Abingdon & New York: Routledge.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts. U J. Cummis, & C. Davison (Urednici), *International Handbook of English Language Teaching* (str. 391-402). New York: Springer.
- Hyland, K. (2013). ESP and Writing. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 95-113). Wiley-Blackwell.
- Hyland, K., & Wong, L. L. (Urednici). (2013). *Innovation and Change in English Language Learning*. Abingdon/New York: Routledge.
- Jagłowska, M. (2012). Trends in Teaching and Challenges on an Example of Specific English Language (for Gastronomy Industry). *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 137-143.
- Jianli, W. (2012). Teacher's Changing Role in Computer Assisted Language Learning Education in China. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(3), 223-226.
- Johns, A. M. (2013). The History of English for Specific Purposes. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 5-33). John Wiley&Sons, Inc.
- Johns, A. M., & Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes (ESP): Tailoring Courses to Students Needs and to the Outside World. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd izd., str. 43-54). Boston: Heinle & Heinle.
- Johns, A. M., Paltridge, B., & Belcher, D. (2011). Introduction: New Directions for ESP Research. U D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Urednici), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Michigan University. Preuzeto sa <https://www.press.umich.edu/pdf/9780472034604-intro.pdf>
- Johnson, D. W. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative. U R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel, *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (str. 9-37). New York: Springer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative. U R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Urednici), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (str. 9-37). New York: Springer.

- Johnson, K. E. (2013). Innovation through teacher education programs. U K. Hyland, & L. L. Wong (Urednici), *Innovation and Change in English Language Education* (str. 75-89). Abingdon/New Yor: Routledge.
- Jordan, R. R. (2001). A history of English for academic purposes (EAP): from small beginnings. U G. Sanchez, & M. Elena (Urednici), *Present and Future Trends in TEFL* (str. 169-194). Almeria: Universidad de Almeria.
- Jordan, R. R. (2002). The growth of EAP in Britain. *Journal of English for Academic Purposes*, 69-78.
- Kenning, M.-M. (2007). *ICT and Language Learning: From Print to the Mobile Phone*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks and tools for professionals. U G. Motteram (Ur.), *Innovations in learning technologies for English language learning* (str. 87-115). London: British Council.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. U M. Warschauer, & R. Kern (Urednici), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (str. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2008). Network-based language teaching. U N. H. Hornberger (Ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (II izd., T. 4, str. 281-292). New York: Springer.
- Khon, K. (2009). Computer assisted foreign language learning. U K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Urednici), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (str. 573-603). Berlin/: Mouten de Gruyter.
- Kim, D. (2008). *English for Occupational Purposes. One Language?* London: Continuum.
- Knežević, Ž. (2010.). Interakcija u nastavi engleskog jezika u klasičnoj učionici i putem učenja na daljinu. *Magistarski rad*.
- Kukulska-Hulme, A. (2004). Do Online Collaborative Groups Need Leaders? U T. S. Roberts, *Online Collaborative Learning; Theory and Practice* (str. 262-280). Hershey/London: Springer.
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L., & Donohue, J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. *ELT Research Papers 07/14*. London, UK: British Council.

- Laakkonen, I. (2011). Personal Learning Environments in Higher Educational language Courses: An Informal and Learner-Centred Approach. U S. Thousney, & L. Bradley (Urednici), *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researcher* (str. 10-28). Dublin: Research-publishing.net.
- Lakić, I. (1999). *Analiza žanra: diskurs jezika struke*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in Language Learning and Teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching Oral Skills. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (str. 103-115). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Lazović, V. (2012). Blog kao moderna oglasna tabla u nastavi engleskog jezika. U B. Radić-Bojanić (Ur.), *Virtuelna interakcija i kolaboracija u neastavi engleskog jezika i književnosti* (str. 37-52). Novi Sad: Filiozofski fakultet.
- Leffa, V. J. (2009). CALL as Action. U R. d. Marriot, & P. L. Torres, *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (str. 39-52). Hershey/London: Information Science Reference.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an Anatomy and a Framework. *System*, 427-435.
- Littlewood, W. (2014). Methodology for teaching ESP. U V. Bhatia, & S. Bremner (Urednici), *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication* (str. 287-303). Abingdon/New York: Routledge.
- Lynch, T. (2006). Academic Listening: Marrying top and bottom. U E. Uso-Juan, & A. Martinez-Flor (Urednici), *Current Trends in the Teaching of Four Skills* (str. 91-110). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- MacLean, G. R., & Elwood, J. A. (2009). Digital Natives, Learner Perceptions and the Use of ICT. U M. Thomas (Ur.), *Handbook of Research of Web 2.0 and Second Language Learning* (str. 156-179). Hershey/London: Information Science Reference.
- Mahapatra, S. K. (2011). Teacher Training in ESP: A Historical Review. *English for Specific Purposes World*, 11(33).
- Malcolm, D. (2011). 'Failing' to Achieve Autonomy in English for Medical Purposes. U G. Murray, X. (. Gao, & T. Lamb (Urednici), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (str. 195-211). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- Marriot, R. d., & Torres, P. L. (2009). *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*. Hershey/New York: Information Science Reference.
- Master, P. (2005). Research in English for Specific Purposes. U E. Hinkel (Ur.), *Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 99-116). Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012, January). Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and parallel Systems (IJDPS)*, 3(1), 309-319.
- Miller, L. (2014). English for Science and Technology. U V. Bhatia, & S. Bremner (Urednici), *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication* (str. 304-320). London/New York: Routledge.
- Ministarstvo za informaciono društvo i telekomunikacije. (2011). *Strategija razvoja informacionog društva 2012 - 2016 - Crna Gora - digitalno društvo*. Podgorica.
- Mišić Ilić, B. (2011, jul-septembar). Nastava jezika struke kao sinergija znanja jezika i struke: jedan primer iz nastavne prakse. *Teme*, 875-887.
- Morley, J. (2005). Aural Comprehension Instructions: Principles and Practices. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as Second or Foreign Language* (str. 69-86). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Motteram, G. (2013). Developing and extending our understanding of language learning and technology. U G. Motteram (Ur.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (str. 177-197). London: British Council.
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council.
- Nikitina, L. (2010). Video/Making in the Foreign Language Classroom: Applying Principles of Constructivist Pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (1), 21-31. Preuzeto avgust 28., 2016. sa <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/nikitina.pdf>
- Nishina, Y. (2009). A Lexical Study Based on Parallel Corpora, DDL, and Moodle. U R. d. Marriot, & P. L. Torres (Urednici), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (str. 204-218). Hershey/New York: Information Science Reference.

- Noytim, U. (2006, July). The Impact of the Internet on English Language Teaching: A Case Study at a Thai Rajabhat University. *Doctoral thesis*. Sydney.
- Orr, T. (2010). English language education for science and engineering. In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, & I. Fortanet-Gómez, *English for Professional and Academic Purposes* (pp. 213-232). Amsterdam: Rodopi.
- Palalas, A. (2011). Mobile-Assisted Language Learning: Designing for Your Students. U L. Sylvie Thouesny & Bradley (Ur.), *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Reseachers* (str. 71-94). Dublin: Research-publishing.net.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Urednici). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Parkinson, J. (2013). English for Science and Technology. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 155-173). Wiley-Blackwell.
- Păstae, O. M. (2009). Techniques of Teaching English for Engineers. *The 9th WSEAS International Conference on DISTANCE LEARNING and WEB ENGINEERING* (str. 44-47). Budapest: dostupno na: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2009/budapest/DIWEB/DIWEB06.pdf>.
- Peterson, P. W. (2005). Skills and Strategies for Proficient Listening. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as Second or Foreign Language* (str. 87-100). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Pratt, E. L. (2010). Virtual Teams in Very Small Classes. U R. Ubell, *Virtual Teamwork : Mastering the Art and Practice of Online Learning and Corporate Collaboration* (str. 91-110). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Priidak, A. (2007). Teaching ESP to mixed-level groups with a conflict of interest. *Language for Specific Purposes* (str. 126-135). Podgorica: Institut za strane jezike.
- Radić-Bojanić, B. (Ur.). (2012). *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Rank, T., Warren, C., & Millum, T. (2011). *Teaching English Using IT: a practical guide for secondary school teachers*. London/New York: Continuum.
- Rao, C. S. (2014). English for Science and Technology: A Learner Centere Approach. *English for Specific Purposes World*, 15(42), 1-10. Preuzeto sa www.esp-world.info

- Rea-Dickins, P., & Germaine, K. (1993). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
- Roberts, R. M. (2010). The Digital generation and Web 2.0: E-Learning Concern or Media Myth? U H. H. Yang, & S. C.-Y. Yuen (Urednici), *Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends* (str. 93-115). Hershey/New York: Information Science Reference.
- Rodgers, T. S. (2011). The methodology of foreign language teaching: Methods approaches, principles. U K. Knapp, & B. Seidlhofer (Urednici), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (str. 341-372). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Rosenhouse, J., & Kowner, R. (2008). *Globally Speaking: Motives for Adopting English Vocabulary in Other Languages*. (J. Rosenhouse, & R. Kowner, Urednici) Clevedon: Multilingual Matters.
- Rost, M. (2005). L2 Listening. U E. Hinkel (Ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 503-528). Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumpite, D., Zuga, B., Ritins, G., & Surkova, I. (2006). Latest Trends in Creative Online and Off-line Learning of English for Specific Purposes (ESP) at Technical University. *FIPLV World Congress Papers and Abstracts "Diversity in Language Learning and Teaching"*, (str. 36-47). Goteborg.
- Schleppegrell, M., & Bowman, B. (1986). ESP: Teaching English for Specific Purposes. *Manual*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Shao, Y. (2011). Second Language Learning by Exchanging Cultural Contexts through the Mobile Group Blog. U S. Thousney, & L. Bradley, *Second Language Teaching and Learning with Technology: View of Emergent Researchers* (str. 143-168). Dublin: Research-publishing.net.
- Shrosbree, M. (2008). Digital Video in the Language Learning. *The JALT CALL Journal*, 4 (1), 75-84.
- Sierocka, H. (2006). <http://www.jezykangielski.org/theroleoftheespteacher.pdf>. Preuzeto September 2015 sa <http://www.jezykangielski.org/>.

- Silaški, N. (2012). Mudl kao. U B. Radić-Bojanić (Ur.), *Virtuekna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (str. 69-84). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Sokolik, M. (2001). Computers in Language Teaching. U M. Celce-Murcia (Ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (str. 477-488). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Learning*. Birmingham: Packt Publishing.
- Stempleski, S., & Tomalin, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. Prentice Hall.
- Stockwell, G. (2013). Mobile-Assisted Language Learning. U M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Urednici), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (str. 201-216). London/New York: Bloomsbury.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a Second Language Teaching and Learning. U E. Hinkel (Ur.), *Handbook of Research in Second Language* (str. 485-50). Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomas, M. (Ur.). (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey/New York: Information Science Reference.
- Thomas, M., & Reinders, H. (2010). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Urednici). (2013). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London/New York: Bloomsbury.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. U J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Urednici), *Handbook of Research on New Literacies* (str. 417-449). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Thouësny, S., & Bradley, L. (2011). Introduction on Views of Emergent Researchers in L2 Teaching and Learning with Technology. U S. Thouësny, & L. Bradley (Urednici), *Second Language Teaching and Learning with Technology: View of Emergent Researchers* (str. 2-8). Dublin: Research-publishing.net. Preuzeto sa <http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-00-1.pdf>

- TNS Opinion & Social. (2012). *E-Communications Household Survey*. European Commission. Preuzeto jul 10, 2016 sa http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_381_en.pdf
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology: a discourse approach*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Tweed, S. R. (2013). Technology Implementation: Teacher Age, Experience, Self-Efficacy, and Professional Development as Related to Classroom Technology Integration. *Electronic Thesis and Dissertations*. Tennessee, USA. Preuzeto Jul 8, 2016 sa <http://dc.etsu.edu/etd/1109>
- Ubell, R. (2010). Dewey Goes Online. U R. Ubell, *Virtual Teamwork: Mastering the Art and Practice of Online Learning and Corporate Collaboration* (str. XXXIII-1). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- UNESCO. (2008). <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>. Preuzeto septembar 26., 2016
- Usó-Juan, E., & Martinez-Flor, A. (Urednici). (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Vučo, J., & Milatović, B. (Urednici). (2012). *Stavovi promjena - promjena stavova*. Nikišić: Filozofski fakultet.
- Ward, J. M. (2005, May). The Use of Computer Assisted Language Learning in a whole Language Context. *Master's thesis*. Sharjah, UAE.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *Calico Journal*(13(2)), 7-26.
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. U S. Fotos (Ur.), *Multimedia language teaching* (str. 3-20). Tokyo: Logos International. Preuzeto sa <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. U M. Warschauer, & R. Kern (Urednici), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (str. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- White, C. (2003). Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues. *Conference on Supporting Independent Language Learning in the 21st Century*. Melbourne.

- Wood, P. (2011). QuickAssist: Reading and Learning Vocabulary Independently with the help of CALL and NLP Technologies. U S. Thoušny, & L. Bradley (Urednici), *Second Language Teaching and Learning with Technology: View of Emergent Researchers* (str. 29-43). Dublin: Research-publishing.net. Preuzeto sa <http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-00-1.pdf>
- Wu, W.-S. (2008, June). The application of Moodle on an EFL collegiate writing environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, V.7, 45-56.
- Young, H. H., & Yuen, S. C.-Y. (Urednici). (2007). *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends*. London: Information Science Reference.
- Zavod za školstvo, Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore. (2008). *Prvi strani jezik - predmetni program*. Preuzeto jun 13, 2016 sa Zavod za školstvo: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi>
- Zavod za statistiku Crne Gore Monstat. (2014.). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Crnoj Gori u 2014. godini*. Podgorica: Monstat.
- Zhang, F. (2012). *Computer-Enhanced and Mobile-Assisted Language Learning: Emerging Issues and Trends*. Hershey: Information Science Reference.
- Zhang, K., & Bonk, B. C. (2010). Generational Learners & E-Learning Technologies: Issues and Trends. U H. H. Yang, & S. C.-Y. Yuen (Urednici), *Practices and Outcomes in E-Learning* (str. 76-92). Hershey: Information Science Reference.
- Zhao, L. (2015). How to Foster Learner Autonomy in Computer-Assisted Instruction Environmnet. *World Journal of English Language*, 5(4), 57-61.

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za nastavnike

1. Pol (muški/ženski)
2. Godine starosti (30 ili manje /31-40/41-50/51-60/više od 60)
3. Institucija na kojoj predajete (Univerzitet Crne Gore/ Univerzitet Donja Gorica/
Univerzitet Mediteran)
4. Koliko ste upoznati sa terminom *Computer Assisted Language Learning* (CALL)? (u potpunosti/prilično/djelimično/nimalo)
5. Koliko ste samouvjereni u upotrebi tehnologija u nastavi? (u potpunosti/prilično/djelimično/ nimalo)
6. Da li u instituciji u kojoj radite postoji strategija za primjenu tehnologija u nastavi? (da/ne)
7. Da li ste imali obuku za upotrebu savremenih tehnologija u instituciji u kojoj radite? (da/ne)
8. Ko Vam je od navedenih lica najviše pomogao da naučite da koristite tehnologije u nastavi jezika:
 - IT administrator u instituciji u kojoj radite
 - Kolega/koleginica iz institucije u kojoj radite
 - Kolega/koleginica iz neke druge institucije
 - Član(ovi) porodice
 - Prijatelj(i)
 - Studenti
 - Sam-a sam učio-la
 - Ne koristim tehnologije u nastavi jezika
 - Drugo (molim navedite)
9. Koliko često (svakodnevno, 3 puta nedeljno, jednom nedeljno, manje od jednom nedeljno, nikada)
 - Koristite računar u učionici
 - Ocjenjujete učenike putem računara
 - Pripremate nastavni materijal putem računara
 - Pripremate testove, kvizove i zadatke putem računara
 - Koristite imejl za komunikaciju sa studentima
 - Koristite platforme za učenje (*Moodle, Blackboard* i sl.)
 - Kreirate blogove, vikije i sl. za časove
 - Koristite internet za nastavu
 - Preuzimate nastavne materijale sa interneta
 - Kreirate i održavate web stranice

- Koristite društvene mreže za svrhe nastave
10. Da li zahtijevate od studenata da kreiraju materijal/rade zadatke pomoću tehnologija? (da/ne)
11. Ako da, navedite koje od nabrojanih:
- Imejlom šalju domaće zadatke, seminarske radove i sl.
 - Kreiraju veb stranice/sajtove
 - Kreiraju vikije
 - Kreiraju blogove
 - Kreiraju video i/ili audio materijal
 - Drugo, navedite
12. U kolikoj mjeri smatrate da su sledeći primjeri prepreke za Vas da efikasno koristite tehnologije u nastavi: (veoma/prilično/i da i ne/donekle/nimalo)
- Nedostatak računara u instituciji u kojoj radim
 - Težak pristup računarskoj sali
 - Nedostatak sredstava za nabavku odgovarajućih softvera
 - Nedovoljna ili neadekvatna obuka za upotrebu tehnologija u nastavi
 - Teškoće u praćenju brzog razvoja tehnologija
 - Studenti imaju poteškoća u upotrebi savremenih tehnologija za učenje
 - Student ne posjeduju uređaje potrebne za učenje (računar, mobilni telefon i sl.)
 - Nedostatak interneta
13. U kolikoj mjeri se slažete sa sledećim činjenicama: (veoma/prilično /i da i ne/donekle/nimalo)
- IKT (informaciono komunikacione tehnologije) mi pomažu da unaprijedim sopstvene vještine u nastavi
 - IKT mi pomažu da izgradim samouvjerenost pri upotrebi različitih tehnologija
 - IKT me ohrabruju da stalno tražim inovativna rešenja za nastavu
 - IKT mi omogućavaju da moji časovi budu stalno drugačiji
 - IKT mi pružaju pristup velikom broju nastavnih materijala
14. Kako zamišljate primjenu tehnologija u nastavi jezika u visokom obrazovanju u Crnoj Gori do kraja 2025. godine? (veoma se slažem/slažem se /i da i ne/donekle se slažem/ne slažem se)
- Neki oblik IKT-a će bit uključen na svakom času.
 - Svi zadaci će se raditi elektronski
 - Svi oblici provjere znanja stranog jezika (i predmeta vezanih za učenje jezika) će se vršiti elektronski
 - Svi student će na časovima redovno koristiti laptop, tablet ili sličan uređaj
 - Cjelokupni nastavni materijali će biti dostupni onlajn
 - Tradicionalna učionica će prestati da postoji – postojaće samo virtuelne učionice
 - Tehnologije će zamijeniti nastavnika

Prilog 2. Upitnik o upotrebi *Face2face Courseware*

Molim Vas da odgovorite na pitanja u vezi sa upotrebom *F2F Classware* koji koristimo na časovima predmeta Engleski jezik I i/ili Engleski jezik II. Upitnik je anoniman i predstavlja dio istraživačkog rada doktorske disertacije.

1. Koliko ste zadovoljni upotrebom *F2F Classware*-a?

- a) Veoma sam zadovoljan/zadovoljna
- b) Zadovoljan/Zadovoljna sam
- c) I jesam i nisam
- d) Nisam zadovoljan/zadovoljna
- e) Uopšte nisam zadovoljan/zadovoljna

2. Koje su, po Vašem mišljenju, prednosti ovog softvera? (moguće je izbor više odgovora)

- a) vizuelizacija nastavnog materijala doprinosi boljem pamćenju
- b) bolje učim engleski jezik
- c) laka dostupnost audio i video materijala
- d) bolja je interakcija među studentima u učionici
- e) ne moram da nosim udžbenik na časove
- f) mogućnost kombinovanja elektronskog materijala sa štampanim sadržajem
- g) mogućnost dodavanja bilješki, zumiranje, maskiranje (sakrivanje određenih dijelova vježbe, fraza, riječi, slike i sl.) i čuvanje izmjena svakog dijela lekcija
- h) drugo (molim navedite): _____

3. Koji su, po Vašem mišljenju, nedostaci ovog softvera? (moguće je izbor više odgovora)

- a) naporno je gledati u ekran tokom časova
- b) lakše je pratiti program iz udžbenika u papirnoj formi
- c) nemogućnost da radim vježbe direktno u udžbeniku
- d) drugo (molim navedite): _____

Hvala!

Prilog 3. Upitnik za studente

Molimo Vas da iskreno odgovorite na pitanja ankete koja slijedi. Anketa je anonimna i predstavlja dio istraživačkog rada doktorske disertacije. Vaši odgovori treba da daju ukupnu sliku o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika kao jezika struke

OPŠTA PITANJA

1. Naziv Vašeg fakulteta i univerziteta

2. Pol

- a) muški b) ženski

3. Godine starosti

- a) 20-30 b) 30-40 c) preko 40

4. Iz kojeg regiona dolazite?

- a) jug Crne Gore b) centralni dio Crne Gore
c) sjeverni dio CG d) van Crne Gore

5. Koja je Vaša prosječna ocjena na dosadašnjim studijama?

- a) 6,0 - 7,0
b) 7,1 – 8,0
c) 8,1 – 9,0
d) 9,1 – 10,0

ENGLESKI JEZIK

6. Kojim nivoom znanja engleskog jezika vladate?

- a) početni (A1)
b) niži srednji (A2)
c) srednji (B1)
d) viši srednji (B2)
e) napredni (C1-C2)

7. Koju ste ocjenu imali na prethodnom kursu engleskog jezika?

- a) A
b) B
c) C

- d) D
- e) E

8. Kakvi su Vaši časovi Engleskog jezika struke?

- a) nastavnik predaje, a studenti slušaju (teacher-centered)
- b) studenti komuniciraju međusobno, a nastavnik kontroliše razgovor (student-centered)
- c) interaktivni – nastavnik i studenti ravnopravno učestvuju u komunikaciji

9. Koju jezičku vještinu smatrate najvažnijom? (uz svaki odgovor stavite broj 1-4, pri čemu 1 znači 'najvažnija', 2 – 'važna', 3 – 'manje važna' i 4 – 'najmanje važna')

- a) govor ____
- b) čitanje ____
- c) pisanje ____
- d) slušanje ____

10. Na koji način vježbate govor na engleskom jeziku (možete zaokružiti više odgovora)?

- a) na časovima engleskog struke
 - b) imam strane prijatelje koji ne znaju naš jezik
 - c) ćaskam (četujem) sa ljudima širom svijeta preko interneta
 - d) putem onlajn kurseva
 - e) drugo. Molim navedite:
-

11. Na koji način vježbate pisanje na engleskom jeziku (možete zaokružiti više odgovora)?

- a) pisanjem eseja (domaći zadaci, seminarski radovi i sl.) na časovima Engleskog struke
 - b) imam prijatelje u inostranstvu sa kojima se dopisujem
 - c) pišem kratke komentare putem internet (blogovi, vikiji, MSN, sl.)
 - d) putem onlajn kurseva
 - e) drugo. Molim navedite:
-

12. Na koji način vježbate čitanje na engleskom jeziku (možete zaokružiti više odgovora)?

- a) čitanjem tekstova na časovima Engleskog struke
 - b) čitanjem stranih novina/časopisa
 - c) čitanjem raznih materijala na internetu
 - d) putem onlajn kurseva
 - e) drugo. Molim navedite:
-

13. Na koji način vježbate slušanje na engleskom jeziku (možete zaokružiti više odgovora)?

- a) slušanjem audio materijala na časovima engleskog struke
- b) gledanjem inostranih TV kanala (bez prevoda)/slušanjem radija
- c) slušanjem potkastova putem pametnog telefona, iPod-a i sl.
- d) slušanjem audio materijala preko interneta
- e) putem onlajn kurseva
- f) drugo. Molim navedite:

14. Koliko Vam stručni predmeti pomažu pri učenju engleskog struke?

- a) Veoma mi pomažu
- b) Pomažu mi
- c) Ne znam
- d) Malo mi pomažu
- e) Nimalo mi ne pomažu

KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA

15. Koliko često koristite informaciono-komunikacione tehnologije (IKT)? (zaokružite odgovarajući odgovor)

- a) svaki dan
- b) više puta nedeljno
- c) jednom nedeljno
- d) jednom mjesečno
- e) nikada

16. Koliko vremena dnevno, u prosjeku, provodite na internetu?

- a) više od 6 sati
- b) 4-6 sati
- c) 2-4 sata
- d) 1-2 sata
- e) manje od jednog sata

17. Koje od navedenih IK tehnologija koristite u privatne svrhe i koliko često?

Informacione i komunikacione tehnologije	Koliko često? (5 – svaki dan, 4 – više puta nedeljno, 3 – nekoliko puta mjesečno, 2 - jednom mjesečno, 1 – nikada)
veb sajtovi	5 4 3 2 1

sinhrona komunikacija (čatovi, video konferencije, Skype, virtuelni svjetovi i sl.)	5 4 3 2 1
asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.)	5 4 3 2 1
društvene mreže (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i> i sl.)	5 4 3 2 1
medijski servisi (TV, onlajn TV, onalajn radio)	5 4 3 2 1
digitalni mediji za zabavu (filmovi, muzika)	5 4 3 2 1
digitalne igre	5 4 3 2 1
razne <i>office</i> aplikacije (<i>Word, Excel, PowerPoint</i>)	5 4 3 2 1
dijeljenje informacija na internetu (viki, blog, interesne grupe i sl.)	5 4 3 2 1
drugo (molim navedite)	5 4 3 2 1

18. Koliko smatrate da Vam IKT pomažu pri učenju? (zaokružite jedan odgovor uz svaki ponuđeni stav)

Pitanja se odnose na učenje uopšte, za sve predmete	Koliko Vam pomažu? (5 – u potpunosti se slažem, 4 – slažem se, 3 – nisam siguran/sigurna, 2 – ne slažem se, 1 – uopšte se ne slažem)
IKT mogu da posluže kao sredstvo za učenje	5 4 3 2 1
IKT mi pomažu da bolje odradim studentske obaveze	5 4 3 2 1
zahvaljujući IKT lako i brzo dolazim do potrebnih informacija za učenje	5 4 3 2 1
zahvaljujući IKT ne moram da redovno pratim nastavu na fakultetu	5 4 3 2 1
zahvaljujući IKT nastava je zanimljivija	5 4 3 2 1

19. Koje od navedenih IK tehnologija koristite za učenje i koliko često?

Informacione i komunikacione tehnologije	Koliko često? (5 – svaki dan, 4 – više puta nedeljno, 3 – nekoliko puta mesečno, 2 - jednom mesečno, 1 – nikada)
veb sajtovi	5 4 3 2 1
sinhrona komunikacija (čatovi, video konferencije, Skype, virtuelni svjetovi i sl.)	5 4 3 2 1
asinhrona komunikacija (mejlovi, SMS, forumi i sl.)	5 4 3 2 1
društvene mreže (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i> i sl.)	5 4 3 2 1
medijski servisi (TV, onlajn TV, onalajn radio)	5 4 3 2 1
digitalni mediji za zabavu (filmovi, muzika)	5 4 3 2 1
digitalne igre	5 4 3 2 1
razne <i>office</i> aplikacije (<i>Word, Excel, PowerPoint</i>)	5 4 3 2 1
dijeljenje informacija na internetu (viki, blog, interesne grupe i sl.)	5 4 3 2 1
drugo (molim navedite)	5 4 3 2 1

20. Koje uređaje za IKT najviše koristite? (Pored svakog navedenog uređaja stavite broj 1-5, sa opadajućim značenjem 5 - najviše koristim, 1 – najmanje koristim)

- a) računar (PC, laptop) _____
- b) mobilni telefon/pametni telefon _____
- c) tablet/ iPad _____
- d) iPod/mp3 uređaj _____
- e) drugo (molim navedite) _____

TEHNOLOGIJE I UČENJE ESP

21. Koliko je upotreba IKT za Vas bila značajna za učenje engleskog jezika?

- a) veoma značajna
- b) značajna
- c) ne znam
- d) nema značaja

22. Koliko je upotreba IKT za Vas bila značajna za učenje engleskog jezika struke?

- a) veoma značajna
- b) značajna
- c) ne znam
- d) nema značaja

23. Koliko su Vam navedene tehnologije i aplikacije pomogle za usavršavanje Vaših jezičkih vještina pri učenju engleskog jezika struke?

IKT i aplikacije	Koliko mnogo? (5 – veoma mnogo, 4 – mnogo, 3 – ni mnogoni malo, 2 – malo, 1 – nimalo)
radio	5 4 3 2 1
televizija	5 4 3 2 1
računar	5 4 3 2 1
mobilni telefon	5 4 3 2 1
ostali prenosivi uređaji (tablet, iPod, mp3)	5 4 3 2 1
softveri koji prate redovne udžbenike u nastavi	5 4 3 2 1
razni veb-sajtovi	5 4 3 2 1
čatovanje	5 4 3 2 1
SMS	5 4 3 2 1
mejl	5 4 3 2 1
blog, vlog, audioblog, moblog	5 4 3 2 1
virtuelno okruženje za učenje (<i>Moodle</i>)	5 4 3 2 1
forumi za diskusiju	5 4 3 2 1
<i>Skype</i>	5 4 3 2 1
video konferencije	5 4 3 2 1

društvene mreže	5 4 3 2 1
video na webu (<i>Youtube</i>)	5 4 3 2 1
potkasti	5 4 3 2 1
filmovi (sa ili bez titla)	5 4 3 2 1
video igrice	5 4 3 2 1
automatski prevodioci	5 4 3 2 1
onlajn rečnici i gramatike	5 4 3 2 1
onlajn kursevi i materijali za učenje engleskog jezika	5 4 3 2 1

Hvala na izdvojenom vremenu!

Prilog 4. Finalni upitnik za studente FIT-a

1. **Da li smatrate da su Vam zadaci za završni ispit pomogli da unaprijedite vještine i kompetencije za engleski jezik za IT?**
 - a) Da
 - b) Ne
2. **Koji zadatak vezan za završni ispit smatrate najkorisnijim za unapređenje poznavanja engleskog jezika za IT?**
 - a) Blog
 - b) Viki
 - c) Kreiranje veb sajta
3. **Molim obrazložite prethodni odgovor.**
4. **Koje vještine smatrate da ste najbolje unaprijedili?**
 - a) Čitanje
 - b) Pisanje
 - c) Slušanje
 - d) Govor
5. **Koliko mislite da ste unaprijedili sledeće vještine i kompetencije radeći završni ispit (1 – nimalo, 2 – malo, 3 – ni mnogo ni malo, 4 – mnogo, 5 – veoma mnogo)?**
 - a) Čitanje
 - b) Pisanje
 - c) Slušanje
 - d) Govor
 - e) Vokabular
 - f) Gramatika
6. **U prosjeku, koliko vremena nedeljno Vam je bilo potrebno da odradite obaveze vezane za završni ispit (blog, viki, kreiranje veb sajta)?**
 - a) više od 7 sati
 - b) 4-7 sati
 - c) 2-4 sata
 - d) 1-2 sata
 - e) manje od jednog sata
7. **Koliko su Vam sledeće aplikacije pomogle da uspješno uradite zadatke za završni ispit (1 – nimalo, 2 – malo, 3 – ni mnogo ni malo, 4 – mnogo, 5 – veoma mnogo)?**

softveri koji prate redovne udžbenike u nastavi	5 4 3 2 1
---	-----------------------------------

razni vebsajtovi	5	4	3	2	1
čatovanje	5	4	3	2	1
SMS	5	4	3	2	1
mejl	5	4	3	2	1
blog, vlog, audioblog, moblog	5	4	3	2	1
virtuelno okruženje za učenje (<i>Moodle</i>)	5	4	3	2	1
forumi za diskusiju	5	4	3	2	1
<i>Skype</i>	5	4	3	2	1
video konferencije	5	4	3	2	1
društvene mreže	5	4	3	2	1
video na webu (<i>Youtube</i>)	5	4	3	2	1

8. Da li smatrate da su blog, viki i kreiranje veb sajta korisni za unapređenje znanja i vještina engleskog jezika za IT?

- a) Da b) Ne

9. Molim prokomentarišite prethodni odgovor.

10. Koje aplikacije i/ili onlajn izvore biste preporučili za učenje i/ili unapređenje engleskog jezika za IT?

BIOGRAFIJA AUTORA

Žana Knežević je rođena 23. decembra 1967. godine u Titogradu (današnja Podgorica). Nakon završetka Više pedagoške škole u Nikšiću nastavila je studije na Filozofskom fakultetu, Odsjek za engleski jezik i književnost, u Novom Sadu, gdje je i diplomirala 1994. godine. Završila je specijalističke prevodilačke studije na Institutu za strane jezike u Podgorici 2007. godine, a na Filozofskom fakultetu u Nikšiću je 2010. odbranila magistarski rad pod naslovom „Interakcija u nastavi engleskog jezika u tradicionalnoj učionici i putem učenja na daljinu“.

Kao apsolvent je, školske 1992/1993, radila u SŠ „Sergej Stanić“ u Podgorici, a od 1994. do 1999. u OŠ „Jožef Atila“ u Novom Sadu. Od 2000. do 2006. godine bila je direktor NVO „Školigrlica“ u Podgorici u kojoj je držala kurseve engleskog jezika i radila sa djecom uzrasta 3-6 godina. Bila je saradnik Instituta za strane jezike u Podgorici od 1992. godine, gdje je držala kurseve engleskog jezika na raznim nivoima. Od 2006. godine je zaposlena na Univerzitetu „Mediterran“ Podgorica gdje je radila kao lektor, a od 2010. kao viši lektor za engleski jezik. Predaje: Engleski jezik (B1 i B2 nivoi) na Fakultetu za informacione tehnologije (FIT) i Fakultetu za poslovne studije *Montenegro Business School*, Engleski jezik za informacione tehnologije na FIT-u i drži vježbe na predmetu Metodika nastave engleskog jezika na Fakultetu za strane jezike.

Na više domaćih i međunarodnih konferencija je predstavila radove koji su objavljeni u zbornicima i časopisima. Član je međunarodnog naučno-savjetodavnog odbora 3. Međunarodne konferencije i ljetnje škole o ESP u Nišu. Član je Društva za primijenjenu lingvistiku Crne Gore.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписаница Жана Кнежевић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Савремени трендови у настави и учењу енглеског
као језика струке у области информационих
технологија

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 24.02.2017.

Жана Кнежевић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Жана Кнежевић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада Савремена Трендови у ИКТ-ви и учењу енглеског као језика
струке у области информационог технологија

Ментор др Ивана Трбојевић-Милошевић

Потписани Жана Кнежевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 24.02.2017.

Жана Кнежевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

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

Савремени трендови у настави и учењу енглеског као језика струке у области информационих технологија

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 24.02.2017

